ROK III. 1 LIPCA 1931 R. Nr. 3

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ORGAN SEKCJI PEDAGOGICZNEJ
STOWARZYSZENIA CHRZ.-NAROD. NAUCZ. SZKÓŁ POWSZECHNYCH

REDAGUJE KOMITET REDAKCYJNY



WARSZAWA
REDAKCJA I ADMINISTRACJA: SENATORSKA 19
WYDAWCA: STOWARZYSZENIE CHRZEŚCIJAŃSKO - NARODOWEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECHNYCH
KONTO P. K. O. 21.442

REDAKTOR ODPOWIEDZIALNY: W. ROGALCZYK

LISTA STAŁYCH WSPÓŁPRACOWNIKÓW.

Prof. Dr. Stefan Baley
Prof. Dr. Ludwik Jaxa-Bykowski
Ks. Dr. Piotr Chojnacki
Dr. Ludwika Dobrzyńska-Rybicka
Ks. Dr. Mieczysław Dybowski
Leon Dymek
Dr. Stefan Frycz
Dr. Zofja Korczyńska
Prof. Dr. Józef Lewicki
Józef Lubczyński
Ks. Dr. Karol Mazurkiewicz
Prof. Dr. Bogdan Nawroczyński
Zofja Narutowicz-Krassowska
Dr. Irena Pannenkowa
Prof. Dr. Eugenjusz Piasecki
Dr. Antoni Ryniewicz
Prof. Dr. Witold Rubczyński
Stanisław Sedlaczek
Ignacy Stein
Franciszek Śniechota
Dr. Bohdan Suchodolski
Dr. Tadeusz Strumiłło
Prof. Dr. Stefan Szuman
Dr. Marjan Wachowski
Prof. Dr. Wiktor Wąsik
Dr. Zygmunt Ziembiński

ROK III. 1 LIPCA 1931 r. Nr. 3

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ORGAN SEKCJI PEDAGOGICZNEJ
STOWARZYSZENIA CHRZ.-NAROD. NAUCZ. SZKÓŁ POWSZECHNYCH

B. SUCHODOLSKI.

IDEA POSTĘPU

Wszystko w świecie rozwija się i zmienia na lepsze. Pokolenie naszych wnuków cieszyć się będzie bogatszą i sprawiedliwszą kulturą, niż nasza, ale dziadowie nasi nie mieli nawet tego, co my dziś posiadamy i co ma być w przyszłości przewyższone. Rozwój czasu jest rozwojem dobra. Zło, które nas dziś spotyka, zwyciężone będzie — później. Praca nasza wrasta w wielki gmach, budowany zbiorowym wysiłkiem pokoleń. Po wiekach trudów, pokolenia szczęśliwe, zamieszkujące ów gmach, wspomną ze czcią o przodkach zakładających fundamenty. Wspomnienie to jest nam, śmiertelnym istotom — jedynie dostępną nieśmiertelnością. Pracując, wspieramy się na przeszłości po to, by tworzyć przyszłość. To jest naszą moralną zasługą. Idziemy wzwyż po drabinie. Ale szczebel, który już przestał nam służyć za oparcie, traci sens swego istnienia: ważny jest tylko ów następny. Nawet ten, na którym stoimy, czerpie swą wartość z tego, do którego prowadzi.

Oto jest wyznanie wiary w postęp. W tej najprostszej, napopularniejszej postaci przeniknęła ona duszę współczesnego człowieka nawskroś. W motywach naszych czynów, w podstawach sądu o ludziach i kierunkach, w uzasadnianiu wartości życia, w stosunku do tradycji i przeszłości, wszędzie

w naszem życiu świadomem odnajdujemy elementy wiary w postęp i kultu postępu.

Głębsza analiza tej ideologji poucza jednak, iż nie jest ona odwiecznym składnikiem ludzkiej umysłowości, i że zawiera w sobie i wewnętrzne sprzeczności i niebezpieczeństwa dla rozwoju cywilizacji.

1.

Świat starożytny nie znał idei postępu. Wiara w postęp nie była wówczas żywą siłą w społeczeństwie. W spadku po starożytności odziedziczyła Europa legendę o złotym wieku, który istniał na początku rozwoju świata. Jego następne okresy przynosiły ciągły upadek. Degeneracja miała być prawem dziejów. Teorja ta wydaje się nam zabójczą: tragiczny pesymizm, który z niej płynie, odbiera — według naszego przekonania — chęć życia. A jednak? Właściwie bowiem, jeśli chodzi o zagadnienia wartości świata, to teorja degeneracji nie różni się od teorji postępu. Odmienny jest tylko kierunek zmian. Czy od wyżyn dobra schodzimy w dół do niziny zła, czy też od niziny zła wznosimy się do wyżyn dobra — w obu wypadkach ilość zła i dobra, w ostatecznej sumie ,może być ta sama. Jeśli zaś, mimo to, wydaje się nam teorja degeneracji wyrazem pesymizmu wobec rzeczywistości, to nie dlatego zapewne, iżbyśmy brali pod uwagę względy ludnościowe: że im dalej w dzieje, tem większe jest zaludnienie i że dlatego świat, rozwijający się od zła ku dobru, zapewnia szczęście większej ilości ludzkich jednostek, niż świat idący od dobra do zła. Wydaje się nam tak zapewne dlatego, iż zrośliśmy się z przekonaniem, iż zagadnienie dobra i zła w przyszłości, zależy nie od niezmiennych praw rozwoju rzeczywistości, ale od naszej woli i pracy. Razi nas właściwie nie degeneracja, ale determinizm w niej tkwiący. To, że już nic nie mamy do roboty. Ale jeśli tak, to równie nas razić powinna teorja deterministycznego, stającego się z konieczności i bez naszego udziału, postępu. Jeśli zaś, jak zobaczymy, taka teorja nie wszystkich razi, a wielu zachwyca — to zapewne dlatego, iż jest ona rękojmią wzrastania szczęścia. Degeneracja wróży jego zanikanie. My zaś chcemy być coraz szczęśliwsi; to my chcemy być tymi,

którzy rodząc się później, niż inni, wygrywają przez to los lepszy, a nie gorszy. Egoistyczne pragnienie naszego, coraz większego szczęścia na ziemi, jest tym drugim, często silniejszym motywem, skłaniającym nas do wyboru ideologji postępu i porzucenia teorji degeneracji.

Świat starożytny znał inną jeszcze teorję dziejów. Wierzono, iż rzeczywistość układa się w cykle rozwojowe. Gdy skończy się jeden, rozpoczyna się drugi, powtarzający ten sam rozwój. Życie jest wielokrotnie graną grą. Więc choćby w obrębie cyklów rządziły jakieś prawa — to przecież powtarzalność przebiegu zjawisk odbierałaby im tę historyczną wartość i tę moralną doniosłość, które tkwią w jednorazowości wydarzenia. Prawo postępu — gdyby tu nawet działało — byłoby jakby ułomne i zawodne: do wyżyn doprowadzałoby po to, by znowu zaczynać od nizin. Praca Syzyfa byłaby dobrym symbolem takiego ujęcia dziejowej działalności człowieka. Na prawidłowy postęp niema tu miejsca. Wiara w cykliczny powrót zjawisk przejawiała swój wpływ także w zakresie innych przekonań. Spotykamy wśród starożytnych poczucie zasadniczej jednakowości świata. Marek Aureliusz pisał: „myśl nasza błądzi po całym świecie, przenika nieogarnioną pustkę przestrzeni, spogląda w czas nieskończony, rozważa perjodycznie występujące zniszczenia i odrodzenia światów — i wie, iż potomni nasi nie ujrzą nic nowego i że przodkowie nasi nie widzieli nic większego ponadto, co my widzimy. Człowiek czterdziestoletni, o umiarkowanej inteligencji, może powiedzieć iż widział wszystko, co minęło i wszystko, co przyjdzie: tak jednakowy jest świat". Nam—ludziom współczesnym—wydaje się życie w takim świecie niemożliwością, bo czemś pozbawionem wartości. A jednak? W czem właściwie tkwi wartość życia: w jego nieustannej zmienności, w jego rodzących się nieustannie nowościach — czy też w doskonałości? I na to pytanie świat starożytny dał odpowiedź, która, jako pewien typ rozwiązania zagadnienia, trwa przez wieki. Żył wprawdzie Heraklit, który nauczał, iż wszystko wokoło przemienia się nieustannie — ale myśl grecka głębszem uznaniem darzyła inną teorję. Tylko to, co jest niezmienne, zasługuje na miano bytu. To, co się zmienia, jest naszym snem o bycie. Dosko-

nałość nie może podlegać zmianom, a więc czas nie ma nad nią władzy. Gdzie czas rządzi, tam są zmiany; gdzie zmiany zachodzą, nie istnieje pełna doskonałość. Wtóruje temu stanowisku głos Rzymianina Horacego, uczący, iż „czas niszczy wartość świata". Zagadnienie czasu jest trudne, ale bardzo istotne dla teorji postępu. Żyje ona wiarą w dobroczynne działanie czasu. Są cele, których nie osiągnie ani jeden człowiek, ani jedno pokolenie; ale przez powolne narastanie prac następujących po sobie pokoleń — zostaną one zdobyte. Czujemy to dobrze, że nietylko ilość rąk roboczych ma tu znaczenie, ale poprostu sam „czas". Trzeba żeby coś „dojrzało", żeby się coś „utrwaliło". I jeśli się kiedyś później spełnia coś, co nie mogło być spełnione wcześniej, to nietylko dlatego, iż przybyło pracowników, ale także dlatego, że „upłynął czas," że pewne zjawiska się oddaliły, inne zbladły, inne zabłysły, że się zmieniła psychiczna atmosfera. Ta mitologiczna hipoteza czasu znajduje wyraz w językowych zwrotach takich jak: zostawmy to czasowi; czas to pokaże; czas to zniszczył; czas był źle wybrany. Wiara w postęp jest wiarą w to, że czas zasadniczo ludziom pomaga; pomaga nawet niszcząc, niszczy bowiem tradycję. Wiara w pomoc czasu jest zarazem przejawem poczucia niedoskonałości i słabości naszej. Nie mogąc dokonać zamierzeń, szukamy pomocników. W średniowieczu pomagała łaska boża. Teraz czas. Ale wtedy, gdy czas uważany jest za wroga i tylko rzeczy niezmienne, usunięte z pod jego władzy mają wartość, to wzrok ludzki wybiega nie w przyszłość, szukając, na wieków późnej fali, realizacji ideału, ale gdzieś wgłąb, poprzez chaos niedoskonałych zjawisk, dąży, by ujrzeć ukryte, już gotowe od wieków, niezmienne prawdy. Czy to będą platońskie idee, czy chrześcijański Bóg — ta sama jest sytuacja: świat nie jest drogą, która dopiero na końcu swym ma bramę wiodącą do doskonałości — jest jakby pasem wybrzeża, graniczącym w każdej swej chwili z bezmierną, niewzruszoną i wieczną doskonałością morza. A wtedy traci znaczenie czas, pod którego miłościwem berłem organizować się miał wielki pochód ludzkości na drodze postępu.

W charakterystycznym stosunku do wiary w postęp pozostaje tak dobrze znany starożytnym pesymizm. Seneka

powiada: „przyjdzie dzień, w którym ludzka pilność i czas wyświetlą problemy, które są dziś niejasne... Kiedyś potomni dziwić się będą naszej nieświadomości" — ale „dziwicie się, iż wiedza ludzka nie wypełniła jeszcze swych zadań? Ależ i złość ludzka nie osiągnęła jeszcze swego szczytu!". Oto co przeszkadza wierzyć Senece w postęp całkowity. On, który wierzy, iż pilność i czas wzmoże ludzką wiedzę, przypuszcza, iż przyszłość będzie gorsza niż teraźniejszość. Istotnie: wiara w postęp łączy się z ufnością, z optymizmem, z wiarą w dobroć człowieka i rzeczywistości. I jakkolwiek pojmować postęp: deterministycznie, czy indetermistycznie, potrzebną jest jakaś wiara w dobroć. W pierwszym wypadku w dobroć praw rządzących ludźmi — w drugim w dobroć ich woli. Czem w średniowieczu była wiara w opatrzność Boga — tem staje się później postęp. Poręczeniem i ufnością.

Mówiąc o tych różnych pojęciach, przeciwdziałających w różnych okresach czasu i w różnych grupach społecznych świata starożytnego, wytworzeniu się wiary w postęp — warto jeszcze wspomnieć o wierzeniach religijnych. Mimo całą bliskość, niemal intymność stosunków między człowiekiem i Bogiem w starożytności, oba te światy oddzielone są przepaścią, której przekraczać nie wolno. Bogowie nie chcą, by ludzie polepszali swoje istnienie. Prometeusz przecież ukarany został za to, że dał ludziom ogień. Podobnie pisze Wirgiljusz: „człowiek nie lęka się walki; nic mu się nie wydaje zbyt trudne, lub zbyt wysokie; lecz nasze dumne zamiary wzbudzają gniew Jowisza: nie pozwoli on, by piorun spoczywał". Skoro zaś bogowie nie chcą ludzkiego postępu — znaczy to, iż nie jest on ani naszym obowiązkiem, ani przeznaczeniem. Jest przestępstwem. Jest niedozwolonem pożądaniem. Jest grzeszną żądzą wywyższenia się. Jest właściwie drogą naszego upadku. Takie same pojęcie zawiera chrześcijaństwo: to, że pierwsi ludzie przekroczyli wyznaczone im granice istnienia, spowodowało upadek ludzkości. Nie duma, nie bezgraniczna chęć zdobywcza—ale pokora i posłuszeństwo są cnotami człowieka. Nie jest on sam na świecie: liczyć się musi z układem rzeczywistości i nie zagarniać dla siebie ponad przeznaczoną miarę. Z temi zasadami zrywa zazwyczaj idea postępu: wszystko jest dla

nas; możność nasza jest prawem; nasza siła zdobywcza daje nam zezwolenie.

2.

Średniowiecze, do którego myśl współczesna zwraca się z coraz większem zainteresowaniem i czcią, zawiera bardzo pouczające ustosunkowanie się do zagadnienia postępu. Przyniosło ono szereg prawd, na których oparła się później ideologja postępu; wierzyło zarazem w dogmaty, które ideologję tę niszczyły. Pod niejednym względem bliższe nam, niż epoka starożytna, było średniowiecze głęboko od nas różne. Ale uświadamianie różnic przy pokrewieństwach, i pokrewieństwa przy różnicach pogłębiają poznanie nasze. Epoka średniowiecza zerwała z teorją cyklicznego rozwoju zjawisk; dzieje świata są jednorazowem zdarzeniem. Raz jeden przecież Bóg wyprowadził z chaosu świat i raz tylko jeden zesłał Syna Swego, by odkupił człowieka. Nic się tu nie będzie powtarzać wielokrotnie. Każde zjawisko umieszczone w czasie, jest niepowtarzalne i jednorazowe. W ten sposób każde otrzymuje niezastąpiony, jedyny sens; rośnie bezmiernie odpowiedzialność człowieka za czyny niepowrotne. Trudności, które przynosiło dla idei postępu, cykliczne ujmowanie zjawisk — znikają. Dzieje nie są powtarzającą się igraszką.

Ujmując zaś je jako, raz tylko dziejący się w czasie, przebieg, dokonywało średniowiecze jednocześnie syntetycznego zespolenia wszystkich ich elementów. Świat starożytny, żyjący w małym zasięgu historycznego poznania, nie cenił wysoko refleksji nad dziejami. Przedstawiały mu się one często jako bezkierunkowy i bezsensowny zbiór wydarzeń. Inaczej dla średniowiecza. Z woli Boga dzieje się wszystko na świecie, a więc historja mieć musi jakiś sens i przeznaczone do spełnienia zadania. Każdy jej moment jest objętym przez całość elementem. Pięknie wyraża tę myśl głęboki poeta katolicki C. Norwid, pisząc: „nie zginęło żadne utęsknienie i żadna boleść nie przewiała marnie i żaden uśmiech drobny nieskończenie; jest taki anioł, co skrzydłami garnie uśmiech i boleść i to niedotkliwe człowieka chaos bierze w dłoń, jak żywe". Takie

właśnie pojęcie, które czyni z każdego kroku człowieka odpowiedzialną czynność, które różnorodność wydarzeń dziejowych nawleka na jedną nić, mierzy jednem kryterjum i jednym celem — oto co było ważne dla rozwoju wiary w postęp. Fałszywie jednak pojmowałby średniowiecze ten, ktoby sądził, iż ono żywiło ją taką, jak my ją czujemy. Średniowiecze żyło ideą opatrzności, kierującej światem i dziejami. Ale tem samem przyzwyczajało widzieć w historji jednolity ład, wartościowy dla człowieka. Przyzwyczajenie to przetrwało dłużej, niż religijna żarliwość średnich wieków. Jego wyrazem jest idea postępu. Jestto jakby dalszy ciąg tej samej wiary w opatrzność, pozbawiony wszakże — Boga.

Budując z wydarzeń ludzkich jedną całość w czasie, zespalało je średniowiecze również i w przestrzeni. Dla wszystkich ludzi Chrystus przyniósł dobrą nowinę. Nad wszystkiemi narodami rządzi Bóg. Każdy człowiek taką samą duszę i te same wobec niej obowiązki. Wszyscy ludzie stanowią jedną rodzinę. Ta właśnie idea wspólnoty, której materjalne podłoże przygotował Rzym, a której filozoficzne i religijne znaczenie nadał stoicyzm i chrześcijaństwo, posiada wielkie znaczenie dla wiary w postęp. Jest ona bowiem wyrazem ufności w kooperację, w zbiorowość wysiłku, w sumowanie się prac i działań, w wewnętrzną jednakowość ludzi, we wspólność zadań. W średniowieczu posiada ta idea wspólnoty religijne znaczenie. Nazwa „katolicyzm" akcentuje tę wspólnotę. Ale potem, podobnie jak się to stało z wiarą w opatrzność, usunięto religijne elementy; wówczas zrodziła się idea Ludzkości w tej formie, która jest nam właściwa, i która stanowi nieodłączny składnik idei postępu.

Przynosiło więc średniowiecze zasady ważne dla rozwoju nowoczesnej idei postępu. Ale miało też przekonania, które w innym kierunku prowadziły człowieka i które omówionym poprzednio zasadom nadawały charakterystyczny sens. Przedewszystkiem grzech pierworodny. Iluż z pośród dzisiejszych, nawet religijnych ludzi, przejmuje się do głębi tym dogmatem? Że ludzka natura jest zepsuta, słaba i zła. Do czynów dobrych i trwałych niezdolna. Nękana niemocą błaga Boga o łaskę i pomoc. Św. Augustyn w wieku V i protestancka reformacja

w wieku XVI oznaczają najwyższe natężenia tego poczucia. Ale nawet w łagodniejszej swej formie idea zepsucia ludzkiej natury wpływała hamująco na ufność człowieka do siebie i własnych dzieł. Skoro się nieustannie w nas czai grzech i nieustannie czuwa zło, skoro się z nas niedostrzegalnie przelewa w dzieła nasze, by stamtąd promieniować po świecie — któż zdoła uwierzyć w wartość tworu, wznoszonego skażonemi siłami ludzkości? Wierząc zaś w postęp, my współcześni, wierzymy w wartość samodzielnej pracy ludzi. Ale średniowiecze akcentowało właśnie niesamodzielność człowieka i dziejów. Akcentowało zaś ją nietylko dlatego, że sam człowiek nie mógł, z powodu grzechu, twórczo pracować; ale dlatego, że nie człowiek był ośrodkiem świata. Nie człowiecze zamierzenia spełniać się mają — ale Boże. Bądź wola Twoja! Nie znaczą nic ludzkie planowania; są nawet grzechem. Plan i zadania są wyznaczone. Pełnić je trzeba. Oto dlaczego dzieje nie są wyrazem ludzkich dążeń i zamiarów, lecz są realizacją boskiego porządku. Ponad nami jest siła sprawcza przez nas działająca. Naszą dłonią Bóg obraca koło dziejów. Myśl to charakterystyczna nietylko dla średniowiecza. Przetrwa ona jeszcze długie wieki. Doskonały wyraz dał jej w wieku XVII Bossuet w dziele o historji powszechnej pisząc: „pamiętajmy, iż ten wielki łańcuch przyczyn budujących i burzących państwa, zależy od tajemnych zarządzeń Opatrzności; Bóg trzyma w niebiesiech wagi wszystkich królestw; ma wszystkie serca w swej dłoni; raz powstrzymuje namiętności, a innym razem otwiera im zapory i w ten sposób porusza całą ludzkość. Jeśli chce, by istnieli zdobywcy — sprawia, iż strach idzie przed nimi, a w sercach ich kwitnie niezwyciężona zdobywczość. Jeśli chce, by istnieli mądrzy prawodawcy, zsyła im swego ducha mądrości i przewidywania... Bóg oświeca rozum ludzki, albo zostawia go jego błędom... Temi sposobami sprawuje rządy nad światem według zasad niezmiennej sprawiedliwości". Oto istotny motor dziejów. Ze stanowiska czynów człowiek jest tu właściwie marjonetką. A jeśli się nawet nie zajmuje tak krańcowego stanowiska, jeśli się jakąś samodzielność zostawia temu grzesznemu i małemu przed Bogiem człowiekowi — to ma ona pośrednie tylko znaczenie. Ostateczny bieg wydarzeń

i ich cele, cały układ życia nie od ludzkiej zależy woli. Ale na to, co się dzieje w szerokich ramach boskiego planu, człowiek — wierzy średniowiecze — mieć może wpływ przez wewnętrzną swą pracę. Grzesząc sprowadza karę na siebie, na swych bliskich, na poddanych. Gdy żyje cnotliwie, sprowadza łaskę. Grzechy władców i obywateli rujnują państwa. Taki więc jest zagwarantowany wpływ człowiekowi na bieg wydarzeń. Wciąż nie jest on jeszcze ich bezpośrednim, jedynie odpowiedzialnym za pomysł i wykonanie, sprawcą. Tylko przez swą wewnętrzną, moralną pracę zyskuje pewien udział w rządach nad światem. Rozumiemy teraz, iż dzisiejsza idea postępu zrodzić się będzie mogła dopiero wówczas, gdy ludzie zyskają pełną samodzielność w planowaniu i wykonywaniu zamierzeń, gdy — mówiąc inaczej — bieg dziejów przestanie być bezpośrednio przez Boga kierowany. Gdy przestaniemy wierzyć w opatrzność.

Inne czynniki ujawnią się nam, gdy zwrócimy uwagę na cele, które średniowiecze stawia przed ludźmi; cele te są zaziemskie. Zbawienie duszy, zasłużenie na żywot w niebie — oto co powinno ludźmi kierować. W doczesnej tej pielgrzymce po grzesznej ziemi myśleć powinni o drugim świecie. Cierpienie na ziemi nie jest bólem. Nie jest krzywdą. Jest szczęściem; może być zasługą. Nędza i choroba to kara za grzechy, lub miłosierne ostrzeżenie. Grzech tylko jest straszny. Niema innego zła. Dzięki temu postawa człowieka wobec rzeczywistości powinna być tylko wewnętrznie czujna i aktywna. Przetwarzanie rzeczywistości, o ile nie służy zaziemskim celom, nie jest potrzebne. „Wszystko, co znajduje się na ziemi, zostało stworzone dla człowieka, aby mu pomagać do osiągnięcia celu jego stworzenia; z czego wynika, że człowiek powinien z tego korzystać, o tyle, o ile mu to pomaga do osiągnięcia celu, a powstrzymywać się od tego, co temu stoi na przeszkodzie“. „Grzechem jest wiedza, której celem nie jest Bóg“— mówi Św. Tomasz; „gdy przychodzisz do pracy, winieneś ją traktować tak, by troska o dzieło nie odrywała uwagi twego ducha od spraw boskich“—ostrzega ktoś inny. Tak więc przekształcenie rzeczywistości ziemskiej mogłoby być odwróceniem uwagi od istotnych zadań człowieka. Byłoby też poprawianiem

porządku, istniejącego z woli Boga. Zaziemskość przeznaczeń człowieka i wiara w bezpośrednią ingerencję Boga w życiu ziemskiem — składają się na wytworzenie biernej postawy wobec rzeczywistości. Idea postępu wiąże się zaś z poczuciem potrzeby i prawa do ulepszeń ziemskiego życia. Dlatego też życie na ziemi zyskać musi znaczenie samo w sobie, aby warto było dbać o jego ulepszania. Jeśli jest bowiem tylko wędrówką — któż uzna, że warto o nie dbać? Musi też rzeczywistość utracić charakter sakralny, który posiada wówczas, gdy wszystko, co istnieje, traktujemy, jako istniejące z woli Boga. Boga nie można poprawiać. Tylko wówczas, gdy się On wzniesie wyżej nad światem, gdy dopuści istnienie zdarzeń z jego wolą sprzecznych — otwiera się pole pracy dla człowieka. Czasy późniejsze, usuwając zupełnie ingerencję Bożą, lub, jak deizm, ograniczając ją do początkowego aktu stworzenia, odebrały tem samem rzeczywistości świętą nienaruszalność. Wówczas dopiero — w wieku XVIII — otworzyły się bezgraniczne horyzonty dla ludzkiej działalności na ziemi. I wówczas też idea postępu zatriumfowała po raz pierwszy w całej pełni.

Wreszcie jedna jeszcze cecha średniowiecznego poglądu na świat wykluczać musiała doktrynę postępu, mimo, iż była pozornie dość blisko z nią związana. Średniowiecze dba przedewszystkiem o zbawienie duszy. Jednostka ludzka, a nie grupa, jest najważniejszą rzeczywistością. Organizacje kościelne i świeckie mają ostatecznie ułatwiać jednostkom ich pracę wewnętrzną, ich doskonalenie się. I tu właśnie dotykamy sprawy pokrewnej, na pierwszy rzut oka, ideologji postępu. W obu przypadkach chodzi o polepszanie i o doskonalenie. Ale zasadnicze są tu różnice. Średniowiecze dba o doskonalenie się jednostek; każda z nich ma teren tej pracy wyznaczony urodzeniem i śmiercią. W tym, i nieodwołalnie w tym okresie czasu dokonane być może, powinno i musi — wszystko! Śmierć kończy dzieło, rozpoczyna obrachunek. Ta praca nad indywidualnem doskonaleniem nie zależy — i to jest ważne — od umieszczenia w czasie. Szczyty doskonałości Chrystusowej dostępne są wszystkim ludziom w jednakowej mierze i niezależnie od czasu, w którym się urodzili. Święci są sobie równi. Nie jest doskonalszym święty z XIII wieku, niż święty z V wieku.

Czas jest tu rzeczą obojętną. Nie jest pomocnikiem i nie szkodzi. Doktryna postępu inaczej ujmuje te sprawy. Doskonalenie ma objąć cały rodzaj ludzki: przeszłe i przyszłe pokolenia. Teren tej pracy wyznaczony jest życiem ludzkości. To, co jest w czasie późniejsze, jest też i lepsze. Technik XX wieku patrzy z lekceważeniem na pierwszą lokomotywę z wieku XIX. Jednostki służą przyszłym pokoleniom; ich praca ma sens dla cudzej przyszłości. Różnica obu stanowisk jest nieprzezwyciężona. Jaskrawo i ciekawie wyraża się ona w stosunku średniowiecza i czasów nowożytnych do końca świata. Ludzie średniowiecza spodziewali się go wielokrotnie i lękali dlatego, że oznaczał on Sąd ostateczny. Zasadniczo jednak nie psuł on niczego na ziemi, nie przerywał żadnych zbiorowych prac; oznaczał tylko wolę Boga niepowoływania nowych ludzi do ciężkiej pielgrzymki doczesnej. Zadania i prace ludzkości żyjącej składały się z zadań i prac poszczególnych jednostek, które w każdej chwili powinny być gotowe na śmierć. Inaczej jest w późniejszych czasach. Koniec świata oznacza kres i zniszczenie tej jedynej wartości, którą jest, wspólnym wysiłkiem wznoszona, cywilizacja. Jest klęską, tragedją, zaprzeczeniem wszystkiego. Dlatego też z wiarą w postęp nie może się wiązać stałe oczekiwanie końca świata. Nie przeszkadzało ono jednak zupełnie średniowiecznemu ideałowi doskonalenia się. Dlatego też mówić o wierze w postęp w średniowieczu, to używać niewłaściwych słów. Średniowiecze żądało pracy nad doskonaleniem poszczególnych, jednostkowych dusz, zamykało tę działalność między urodzinami i śmiercią człowieka, nie układało tych prac w szereg rosnący i nie tłomaczyło, iż potomni lepiej je spełniać będą, niż przodkowie. Obojętne było wobec czasu; jedyną wartość miała doskonałość, osiągalna z każdego miejsca i z każdej epoki. Bernard z Chatres powiada: „płynąc z wieczności, wraca znowu czas w łono wieczności, znużony długiem krążeniem". Nie upływający bezkreśnie czas, który, dając ludziom coraz bogatsze doświadczenie, wspomaga ich w pracy i zapewnia jej postęp — ale niezmienny, doskonały i wieczny Bóg, wzywający wszystkich ludzi, z każdej epoki, do siebie — oto jest wiara średniowiecza.

3.

Człowiek renesansu kocha życie; cieszy się niem i dba o jego piękno; odczuwa radość twórczą w działaniu; szuka przyjemności i sławy w doczesnym świecie. Życie uzyskuje wartość samo przez się, a nie jako teren pracy dla niebieskich celów, przestaje być pielgrzymką. Warto pomyśleć więc o tem, aby je spędzić najmilej i najwygodniej. Troska o najlepsze urządzenie się na ziemi zaczyna opanowywać ludzi, a ponieważ nie wszystko da się zrobić odrazu, przeto ufać trzeba w przyszłość. Uznanie samoistnej wartości życia oznacza również uznanie niepodzielnej władzy człowieka nad niem. Skoro żadnym zaziemskim celom ono nie służy — to znaczy, iż służy tylko ludziom. Wolno więc im przemieniać i organizować rzeczywistość według woli. Renesans nie wyciągnął wszystkich konsekwencyj z tego stanowiska; uczyni to dopiero oświecenie, ale akcenty są już położone. A w związku z tem wzrastać musiało zaufanie do człowieka. Słabnął cień rzucany przez ideę pierworodnego grzechu. Moc swoją twórczą, niepohamowaną, zwycięską renesans głosił i odczuwał. Jeden z humanistów XV wieku pisał: „ponieważ człowiek poznał porządek światów i siły, które je poruszają, ich prawa i skutki — któż więc zaprzeczy, iż posiada umysł zasadniczo pokrewny Stwórcy tych światów, i że nawet w pewnym sensie mógłby sam je stwarzać?" A inny przekonywał: „zwierzęta przychodząc na świat przynoszą ze sobą to, czem być mają; istoty wyższe zaraz z początku, lub wkrótce stają się tem, czem będą przez całą wieczność. Ty jeden, człowiecze, masz w sobie siłę rozwoju, możesz wedle swej woli rosnąć, urodziłeś się po to, by stać się tym, kim chcesz być". Oto są dumne, niezależne słowa. Jakże daleko jesteśmy od średniowiecznej pokory i poczucia grzechu! Ale rozwój doktryny postępu napotyka jeszcze na wielkie trudności. Tkwią one nietylko w chaosie ówczesnego życia społecznego, religijnego, gospodarczego, politycznego, w chaosie tak dotkliwym, iż spodziewać się kazał rychłej zagłady świata, ale w głównych dwóch prądach epoki: w humanizmie i reformacji. Reformacja wobec ideologji postępu, potwierdziła naogół stanowisko średniowiecza. Humaniści zaś

niepomiernym kultem starożytności sprawili, iż wyrosła ona jako najwyższy i niedościgniony ideał ludzkości. Lecz jeśli najwyższe szczyty są już poza nami — znak to niewątpliwy, iż nie prawo postępu, ale prawo degeneracji rządzi dziejami. Kto pragnie ugruntować wiarę w postęp, ten musi uznać i uzasadnić, iż epoka nowożytna jest wyższą, lepszą, doskonalszą niż starożytna. I oto rozpoczyna się długotrwała, cały wiek XVIII niemal trwająca, a niesłychanie znamienna dla idei postępu, walka między dwoma obozami: jeden z nich głosi wyższość antyku, drugi ukazuje przewagę nowożytnych. Od rozstrzygnięcia tej walki zależą losy doktryny postępu.

Walka ta toczy się na różnych polach i w zestawieniu dwóch epok odnajduje się w różnych dziedzinach życia różne tytuły wyższości. Najprędzej i najłatwiej zdobyli zwycięstwo ludzie nowocześni na polu nauki. Odkrycia naukowe były zbyt oczywistą i przekonywującą rzeczą, by można je było pominąć. Mówiąc zaś o nich należało się zastanowić nad poznaniem wogóle. Już Bacon wypowiedział zasadę, że prawdę zawdzięczamy pracy i doświadczeniu. W zasadzie tej zawarte było uznanie postępu. Im więcej bowiem wykonamy doświadczeń, im więcej włożymy pracy, tem bliżej będziemy prawdy. To „więcej" zaś wymaga czasu. Córką pracy i czasu jest prawda; nie daje jej objawienie; nie dochodzimy do niej intuicją. Starożytność i średniowiecze uznawały zaś raczej te ponadczasowe drogi dojścia. Poznanie było owocem bezpośrednim zetknięcia się umysłu i rzeczy, zdobyczą bystrego genjuszu lub darem łaski. Zorganizowana w czasie współpraca ludzi nie miała zasadniczego znaczenia. Inaczej dla Bacona. Ale dlatego też przyszłość nauki przewidzieć się nie daje, bo poznanie nasze, w miarę upływającego czasu, wciąż będzie rosło.

Nie było tak łatwo na polu sztuki. Obrońcy antyku mieli tu mocną pozycję. O tem, że czas pomaga nauce rzadko wątpiono, ale mało kto wierzył, by wspierał on sztukę. Dzieła piękne wydawały się tworem talentu, owocem wyjątkowych zdolności jednostek, pojawiających się to w tej, to w innej epoce. Kilkanaście wieków doświadczenia nie potrafiło stworzyć sztuki wyższej, niż starożytna; czyż to nie najlepszy dowód, że prawo postępu, w tej przynajmniej dziedzinie, nie działa, że

może nawet zachodzi tu zjawisko degeneracji? Niektórzy bronili wprawdzie wyższości sztuki nowożytnej, ale obrona była dość sztuczna i słaba. Inne dziedziny życia podzielały los nauki lub sztuki. W zakresie handlu, odkryć geograficznych, sztuki wojskowej, wyższość nowożytności wydawała się niewątpliwą. Życie społeczne, moralność, nasuwały niepokojące zastrzeżenia.

Istniała zresztą trudność jeszcze jedna: przyszłość. Wiara w postęp wymaga, by się troszczyć o przyszłość. A właśnie była to dziedzina, do której odnosili się ludzie dość obojętnie. I nietylko w średniowieczu, w którem interesowała ludzi tylko przyszłość pozagrobowa ich duszy, a nie dalsze losy świata. Podobnie i renesans żył „dniem dzisiejszym", upajał się rozkoszą teraźniejszości. Teorje wyższości świata nowożytnego nad starożytnym miały retrospektywną tendencję. Posługując się często analogją dziejów i człowieka, ucząc, iż starożytność odpowiada okresowi młodości, a nowożytność — dojrzałości, prowadziły do przyjęcia ostatniego ogniwa tej analogji: starości. Nawet Bacon był przekonany, iż cywilizacja ludzka niedługo już osiągnie okres starości. Główny zaś szermierz sprawy wyższości czasów nowożytnych, Perrault, pisał pod koniec XVII wieku: „w ostatnich dwudziestu lub trzydziestu latach uczyniono w przyrodoznawstwie więcej odkryć, niż w całej starożytności... jakąż przyjemnością jest rozważać wszystkie minione wieki, a spostrzegając narodziny i rozwój różnych rzeczy, widzieć, że niema ani jednej takiej, któraby w naszych czasach nie doznała nowego ulepszenia i świetności! Krótko mówiąc, wiek nasz osiągnął szczyt doskonałości. Przyjemnie jest pomyśleć, że prawdopodobnie niewielu rzeczy potrzebujemy zazdrościć przyszłym pokoleniom". Charakterystyczne to wyznanie! Zbytnia duma, spokojne zadowolenie, dosyt nie stanowią urodzajnej gleby dla wiary w postęp. Ona wymaga jakichś pragnień niespełnionych, odczucia braku, pokornej myśli, że inni zdobędą to, co nam nie jest dane. Hamuje prawo postępu ten, kto sądzi, iż szczyt jego już zdobył. Dlatego też żywszą stanie się wiara w przyszłe zdobycze ludzkości wówczas, gdy renesansowa, z twórczości płynąca duma poddana zostanie krytyce rozumu, odkrywającego rozległe pola pracy. Racjonalizm

zaś zyskiwał wciąż na sile. Wiek XVII jest triumfem jego na polu życia umysłowego; wiek XVIII ujrzy zwycięstwo rozumu w życiu społecznem. Racjonalizm wiódł z sobą wiarę w istnienie stałego porządku w świecie. Nowością to nie było; podobnie wierzyło średniowiecze. Tylko, że teraz nie Bóg sprawował opiekę nad owym ładem; tkwiło w nim niezmienne prawo przyrody. I tak się opatrzność zmieniała w przyrodniczy determinizm. Ale wobec przyrody dwie tylko pozostawały człowiekowi drogi: poznać i ulec, lub poznać i zwyciężyć.

(C. d. n.).

T. MIKUŁOWSKI.

ANKIETA W SPRAWIE KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI SZKÓŁ POWSZECHNYCH.

I. Uwagi wstępne.

Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych podlegało u nas w ostatnich kilkunastu latach ogromnym zmianom. Jakże niedaleko jeszcze jesteśmy od 3-letnich seminarjów nauczycielskich, rozpowszechnionych na terenie b. Kongresówki przed wojną oraz od egzaminów na „nauczyciela szkół początkowych", do których wolno było przystępować już po ukończeniu tak zw. „szkoły miejskiej" w Kongresówce! Jeszcze wszyscy pamiętamy 4-letnie seminarja galicyjskie o dwutypowym programie (dla miast i dla wsi) oraz 3-letnie pruskie, poprzedzone 3-letnią „preparandją". Potem nastąpiły już za czasów polskich jednotypowe 4-letnie seminarja, do których przygotowywało się młodzież w kilkudziesięciu osobnych dwuletnich preparandach. Dziś pozostała nam już tylko jedna preparanda, seminarja 4-letnie zniknęły bez śladu, obecne zaś 5-letnie seminarja znajdują się pod znakiem zapytania, (po dwukrotnej już, gruntownej zmianie programu).

Podobnie, o ile chodzi o „szkoły nauczycielskie" (że użyjemy nomenklatury przyjętej w Roczniku Statystycznym), oparte na podbudowie gimnazjum. Rok 1918 przynosi nam jednoroczne kursy nauczycielskie dla absolwentów gimnazjów i 2-letnie dla absolwentów 6 klas szkoły średniej. Dwuletnie

kursy nauczycielskie dawnego typu już od kilku lat uległy kompletnej likwidacji.

Ministerjalny projekt ustawy o ustroju szkolnictwa z r. 1927 przewidywał kształcenie kandydatów na nauczycieli szkół powszechnych (art. 25):

a) na studjach pedagogicznych o kursie conajmniej rocznym, na które przyjmuje się uczniów, posiadających świadectwo dojrzałości w zakresie programu 5-letniej szkoły średniej ogólnokształcącej lub posiadających przygotowanie, uznane przez Ministra W. R. i O. P. za równowartościowe do tego celu;

b) w zakładach, kształcących kandydatów na nauczycieli wychowania fizycznego oraz przedmiotów artystycznych i technicznych.

W punkcie a) jest więc mowa o Państwowych Kursach Nauczycielskich, w punkcie b) o „specjalistach".

Ponadto projekt przewidywał utrzymanie na czas przejściowy 5-letnich seminarjów nauczycielskich (art. 28).

Ale już w r. 1928 poszły władze szkolne dalej: prócz jednorocznych Państwowych Kursów Nauczycielskich, które w r. 1928 otrzymują nowy statut, powstają wówczas mianowicie pierwsze dwuletnie Pedagogja, przeznaczone wyłącznie dla absolwentów gimnazjów i wzorowane nieco na pruskich akademjach pedagogicznych. Dekret Prezydenta Rzeczypospolitej o kwalifikacjach zawodowych nauczycieli szkół powszechnych z r. 1928 przewiduje prócz specjalistów, wymienionych w artykule 25 projektu ustawy o ustroju szkolnym (do wychowania fizycznego i przedmiotów artystyczno-technicznych) jeszcze nowych specjalistów: do nauczania języków obcych. Nie wspominam tu o nauczycielach tak zw. szkół specjalnych, jako kategorji, która ma już za sobą kilka lat istnienia.

Podobnie doniosłym zmianom uległy i systemy dokształcania nauczycielstwa. Wszyscy jeszcze pamiętamy owe kursy wakacyjne, które dawały uproszczone uprawnienia nauczycielskie, owe egzaminy dla czynnych a niekwalifikowanych nauczycieli. Ostatni raz odbyły się egzaminy tego typu w r. 1929 dla nauczycieli szkół powszechnych i dziś podlega im jeszcze tylko garść nauczycieli szkół prywatnych.

Dużym ewolucjom ulegały także Wyższe Kursy Nauczycielskie, wykazujące tendencje do obejmowania coraz to in-

nych grup przedmiotów oraz Państwowy Instytut Nauczycielski, istniejący (z przerwą paroletnią) od r. 1921. Instytut ten już po raz trzeci doznał zasadniczej zmiany programu.

Reforma programu szkoły powszechnej, która w chwili obecnej jest na warsztacie pracy naszych władz szkolnych, pociągnie za sobą niewątpliwie nowe zmiany programu kształcenia nauczycieli, boć program zakładów kształcenia nauczycieli musi być dostosowany do programu szkoły powszechnej.

W tych warunkach zupełnie usprawiedliwioną wydaje się inicjatywa Zarządu Sekcji Pedagogicznej Stow. Chrz. Narodowegn Nauczycielstwa Szkół powszechnych, które w zeszycie styczniowym r. 1930 Kwartalnika Pedagogicznego ogłosiło poniższą ankietę w sprawie kształcenia Nauczycieli Szkół Powszechnych. Ankieta składała się z następujących 8 pytań:

1. Czy obecne kształcenie seminaryjne nauczycieli odpowiada wymogom, jakie stawia społeczeństwo szkole powszechnej?

2. (W razie negatywnej odpowiedzi na pytanie pierwsze). W jakim kierunku należałoby je zmienić, ewentualnie rozszerzyć?

3. Czy obecny system rozszerzania zakresu wiedzy nauczyciela na Wyższych Kursach Nauczycielskich po paroletniej praktyce szkolnej jest odpowiedni?

4. Czy nauczyciel po ukończeniu seminarjum, mający chęć do dalszych studjów, jest obecnie dostatecznie przygotowany do studjów uniwersyteckich:

a) wogóle?

b) do studjów pedagogicznych?

5. Czy ze względów społecznych i pedagogicznych jest pożądane, ażeby nauczyciele szkół powszechnych mieli ukończone wyższe studja? Jeśli tak, w jaki sposób należy absolwentom seminarjów udostępnić studja wyższe wobec istniejących przeszkód ustawowych?

6. Czy nowoutworzone pedagogja rozwiązują należycie kwestję kształcenia nauczycieli? Jeśli nie, podać powody.

7. Czy byłoby pożądane obecne seminarja przekształcić na gimnazja typu pedagogicznego?

8. Czy byłoby pożądane istnienie obok siebie paru różnych form kształcenia nauczycieli szkół powsz., czy też raczej pożądana jest jednolitość systemu kształcenia?

Pozytywne odpowiedzi na ankietę nadesłało ogółem 38 osób, względnie jednostek organizacyjnych Stowarzyszenia, wśród nich J. E. Ks. Biskup Łukomski, sześciu profesorów i docentów szkół akademickich, 3 osoby, pracujące w administra-

cji szkolnej, względnie zbliżone zainteresowaniami do administracji, jedna przełożona szkoły zawodowej, jeden przedstawiciel wolnych zawodów, 5 nauczycieli i dyrektorów seminarjów oraz 19 jednostek organizacyjnych Stowarzyszenia, względnie nauczycieli szkół powszechnych, zajmujących stanowiska w Stowarzyszeniu. Odpowiedzi na poszczególne pytania postaramy się niżej zarejestrować [1]).

II. Kształcenie nauczycieli a postulaty społeczne.

Pytanie 1. Czy obecne kształcenie seminaryjne nauczycieli odpowiada wymogom, jakie stawia społeczeństwo szkole powszechnej?

Na to pytanie nadeszło 31 odpowiedzi, w tem tylko 2 dodatnie (Koło Stow. w Lipuszu i Oddział Okręgowy w Wilnie). Wszystkie inne odpowiedzi są negatywne, to jest stwierdzają, że seminarja nie stoją na wysokości zadania.

Analizując powody, dla których ankieta zdyskwalifikowała naogół dzisiejsze seminarjum, wyróżnić można dwa główne: zbyt młody wiek absolwentów oraz za niski poziom w stosunku do obowiązujących programów szkół powszechnych. Zbytnią młodość wychowanków seminarjum szczególnie silnie podkreśla profesor dr. Stefan Szuman, który pisze:

Zdaniem mojem uczeń seminarjum jest przedewszystkiem za młody, aby mógł otrzymać definitywne przygotowanie psychologiczne, pedagogiczne, naukowe, potrzebne do zawodu nauczycielskiego.

Podobnie znany językoznawca, doc. dr. Klemensiewicz:

Do zawodu nauczycielskiego potrzeba nietylko pewnego zasobu wykształcenia ogólnego, nietylko trochę teorji pedagogicznej i praktyki dydaktycznej, ale przedewszystkiem nastawienia wychowawczego, które zdobywa się na drodze metodycznego i dojrzałego obcowania z dziećmi. Wy-

---

[1]) Nazwiska uczestników ankiety w porządku alfabetycznym: Bieńkowska B., Borowski Wł., Bykowski Jaxa L., Chrzanowski Ign., Degen Ślósarska Z., Drzewiecki P., Dymek L., Frycz St., Grabski Wł., Hrabyk P., Klemensiewicz Z., Kreczmar St., Kudelka B., Łoziński E., Ks. Łukomski St., Michna A., Mikulski A., Sosnowski P., Stein I., Szulczyński K., Szuman Z., Śniehota A., Ziembiński Z.

chowankowie dzisiejszego seminarjum w pierwszym okresie studjów są do tego zadania jeszcze zbyt młodzi.

Druga grupa osób, odnoszących się negatywnie do obecnego wykształcenia seminaryjnego, podkreśla niedostateczny poziom, względnie zbytnią krótkość nauki w seminarjach. I tak p. dyr. Degen-Ślósarska:

Wobec dzisiejszych programów 7-klas. szkół powszechnych, identycznych z programami niższego gimnazjum, wykształcenie seminaryjne jest zgoła niewystarczające.

Prof. Stefan Frycz:

Nie, ponieważ zakres wiadomości w niektórych przedmiotach, np. w historji jest stanowczo niedostateczny, a czas praktyki nauczycielskiej za krótki wskutek zbyt małej ilości przeprowadzonych lekcyj i to przeważnie tylko w pierwszych czterech klasach, a przecież bardzo często świeżo dyplomowani dostają odrazu lekcje w VI i VII kl. z przedmiotów, w których ani teoretycznie ani praktycznie nie są należycie do nauczania przygotowani, np. z fizyki.

Prof. Dr. Jaxa-Bykowski odwraca kwestję. Zdaniem jego „za liche wyniki szkoły powszechnej nie można winić nauczycielstwa ani wadliwości ich przygotowania". Winny są tu raczej zbyt wysokie programy, obowiązujące w szkołach powszechnych.

P. Piotr Drzewiecki i p. Bolesława Bieńkowska odczuwają w seminarjach brak dostatecznego wykształcenia praktycznego, gospodarczego. P. dyr. Paweł Sosnowski podkreśla brak studjów uniwersyteckich u nauczycieli seminarjów.

Jeden z członków Komitetu Redakcyjnego Kwartalnika określa swoje stanowisko co do pytania pierwszego w następujący sposób:

Wymagania stawiane przez społeczeństwo nauczycielstwu szkół powszechnych są różnorodne. Przedewszystkiem mamy palącą kwestję ogarnięcia szkołą powszechną wszystkich dzieci w wieku szkolnym i całkowitego usunięcia analfabetyzmu. Dalej, ze stanowiska narodowego, musimy żądać, ażeby szkoła powszechna była czynnikiem tworzenia wewnętrznej spójni narodu, więzi psychicznej, bez której niema narodu, lecz conajwyżej zbiorowisko, mówiące jednym językiem, ale o rozbieżnych dążeniach, niezdolne do wytrzymania naporu zewnętrznego ani wstrząsów wewnętrznych. Wreszcie niektórzy dążą do tego, ażeby szkoła powszechna zastąpiła część dotychczasowego gimnazjum. — Otóż powiedziałbym, że dla spełnienia zadania pierwszego — ekspansji wszerz wykształcenie seminaryjne z uzupełnieniem na Wyższych Kursach Nauczycielskich mogłoby wystarczyć.

Dla należytego spełnienia zadania drugiego sądzę, że dotychczasowe przygotowanie nauczycieli szkół powszechnych we wszystkich istniejących zakładach, za mało daje zrozumienia zjawisk życia społecznego i ich ścisłej współzależności — stąd łatwo dostęp do nich mają utopijne doktryny. Wykształcenie społeczne powinno być integralną częścią wykształcenia nauczyciela — nie przesądzam, gdzie ma być udzielane. Wreszcie, o ile chodzi o ekspansję szkoły powszechnej wgłąb czy wzwyż, jak kto woli, to, oczywiście, nasuwa się potrzeba wykształcenia nauczycieli w zakładach o typie wyższym. Zwłaszcza jeżeliby miały być zniesione niższe klasy gimnazjum, to — dla nieobniżania kultury — nauczycielstwo uczące młodzież, mającą przejść następnie do gimnazjum i szkół wyższych, nie mogłoby mieć niższego wykształcenia niż to dotąd w zasadzie jest wymagane.

Podobnie p. Wicekurator Ignacy Stein w ciekawej, głęboko pomyślanej odpowiedzi, którą podajemy oddzielnie, podkreśla względność odpowiedzi na pierwsze pytanie, zależnie od rozmaitych wymagań, stawianych obecnie nauczycielstwu przez różne odłamy społeczeństwa. Także p. Stein jednak godzi się na to, że obecne wykształcenie seminaryjne jest niewystarczające w stosunku do wymagań obowiązujących programów.

Jak widzimy więc — odpowiedź na pytanie pierwsze naogół dyskwalifikuje obecne seminarja nauczycielskie w sposób dość zdecydowany, jakkolwiek z różnych powodów. Wobec tego negatywnego ustosunkowania się do stanu obecnego ciekawe będą konkretne projekty naprawy.

III. Projekty reformy.

Zawarte są one w odpowiedzi na drugie pytanie ankiety (W jakim kierunku należałoby je zmienić ewentualnie rozszerzyć?).

W opinjach nadesłanych można z łatwością wydzielić dwie grupy wskazań, z których każda zawarta jest w jednakowej prawie liczbie odpowiedzi. Pierwsza grupa, uznając obecne przygotowanie nauczycieli za niedostateczne, szuka rozwiązania na drodze tak zw. akademij pedagogicznych, pedagogjów i t. p. dwuletnich studjów pedagogicznych po maturze szkoły średniej ogólnokształcącej lub po seminarjum. Pogląd ten reprezentuje m. in. p. Wicekurator Stein, widząc korzyść akademij pedagogicznych przedewszystkiem w tej okoliczności, iż nie rozdwajają one pracy pomiędzy wykształcenie

ogólne a specjalne. U prof. Szumana sprawa tych dodatkowych studjów pedagogicznych wiąże się ściśle ze zbyt młodym wiekiem absolwentów seminarjów.

Stąd zasadniczy mój postulat: podzielić wykształcenie zawodowe nauczyciela na 2 etapy: a) seminarjum nauczycielskie, następnie kilkoletnia praktyka szkolna, b) po upływie kilku lat, gdy już dany nauczyciel ma ok. 22 lat i jest umysłowo znacznie dojrzalszy oraz gdy z praktyki i doświadczenia zna swój zawód, powinno nastąpić 1—2-letnie wykształcenie uniwersyteckie, wzgl. na kursach lub w zakładzie o poziomie uniwersyteckim...

Idealny program. Zachować seminarjum nauczycielskie. Następnie 4 lata praktyki. Następnie 2 lata studjów. Studja te najlepiej na studjum pedagogicznem przy uniwersytetach.

Absolwenci gimnazjum mogą po skończeniu pedagogjum nauczać 2—3 lat w szkole, ale następnie również rok lub dwa studjów uniwersyteckich, zanim na dobre zostaną nauczycielami w szkole.

Zwolennikiem likwidowania seminarjów na korzyść akademij pedagogicznych jest też Warszawski Związek Okręgowy Stowarzyszenia. Dyr. Dymek, p. Michna, Koła radomskie, łowickie i tucholskie wypowiadają się też mniej więcej w tym kierunku. Prof. Frycz proponuje wypróbowanie wszelkich możliwości w kierunku reformy seminarjów (sześcioletnie seminarja, gimnazja pedagogiczne, pedagogja, dwuletnie kursy pedag. dla ukończonych gimnazjastów).

J. E. Ks. Biskup Łukomski jest naogół za utrzymaniem seminarjum, jakkolwiek dochodzą go użalania się rodziców, jakoby stosunek nauczycieli do dzieci był zbyt suchy — coby wskazywało na to, iż przy kształceniu nauczycieli należałoby więcej jeszcze zwracać uwagę na dział psychologiczny. Ks. Biskup jest zdania, że w seminarjach przydałbv się bardzo jeszcze kurs VI.

Podobnie za rozszerzeniem czasu trwania nauki w seminarjum wypowiedzieli się pp. doc. dr. Klemensiewicz, Naczelnik Kudelka, Koło Grabów nad Prosną, Referent prasowy Koła wąbrzeskiego, Koło Tarnowskie Góry i Koło Nowa Wieś.

Z oryginalnym projektem rozwiązania sprawy wystąpił p. dyrektor dr. Piotr Hrabyk. Zdaniem jego do seminarjum należałoby przyjmować uczniów dopiero po ukończeniu 6 klas szkoły średniej. Umożliwiłoby to skrócenie nauki do 4½ lat, z czego ostatnie pół roku miałoby charakter „wędrowny": od

września do połowy stycznia każdego roku. W ciągu półrocza wędrownego absolwenci seminarjów zapoznawaliby się praktycznie z potrzebami dydaktycznemi, wychowawczemi i społecznemi szkoły powszechnej. Projekt ten ma niewątpliwie szereg stron dodatnich; ujemną jego stroną jest fakt, że wykształcenie w zakresie programu 6 klas w dzisiejszym ustroju szkolnym nie daje żadnego zaokrąglonego przygotowania. Również kończenie seminarjum w połowie roku szkolnego nie wydaje się praktyczne.

P. Inż. Piotr Drzewiecki, wybitny społecznik, propagator tak zw. naukowej organizacji pracy, powołuje się w swej opinji na słowa b. premjera, prof. Władysława Grabskiego, wypowiedziane w zakończeniu jego pracy p. t. „Wychowanie gospodarcze społeczeństwa":

Trzeba się zdobyć na otrząśnięcie się z dzisiejszego lekceważenia zagadnienia naszej siły gospodarczej, z niedoceniania sprawy wychowania gospodarczego społeczeństwa i uznać to wychowanie za naczelny postulat naszego działania publicznego, podejmowanego w imię Polski.

W myśl tej opinji, — oświadcza p. Drzewiecki — która przedewszystkiem odnosić się winna do należytego kształcenia nauczycieli szkół powszechnych, stawiam propozycję uznania za konieczne gospodarczego kształcenia nauczycieli ludu polskiego, a przedewszystkiem zaszczepienia im zrozumienia doniosłości i umiejętności wykorzystania czasu, stanowiącego najpotężniejszy czynnik i najcenniejszy skarb, posiadany przez człowieka. Z umiejętności wykorzystania w należyty sposób czasu płyną wszelkie dobra i dobrodziejstwa.

P. Bolesława Bieńkowska, b. przełożona semin. gospodarstwa domowego w Krakowie domaga się, by wykształcenie kobiet (ale także i mężczyzn) uczynić o wiele bardziej praktycznem niż dotychczas. P. Bieńkowska ma tu na myśli przedewszystkiem wprowadzenie nauki gospodarstwa domowego dla kobiet oraz nauki ogrodnictwa i elementów rolnictwa do seminarjów męskich. W tym celu proponuje przedłużyć czas trwania nauki w seminarjach o jeden rok.

Okręg Wołyński Stowarzyszenia żąda zmian programu seminarjum w kierunku większego uwzględnienia wykształcenia zawodowego; podobne postulaty wypowiada też p. K. Szulczyński z Poznania i pragnie w tym celu przedłużyć naukę w seminarjum o jeden rok. Koło tczewskie pragnęłoby położyć większy nacisk na przygotowanie do pracy społecznej,

Oddział Okręgowy w Wilnie chce mocniej uwzględnić przygotowanie kandydatów do pracy wychowawczej. Natomiast Koło lubelskie żąda raczej większego zakresu wykształcenia ogólnego w seminarjach.

P. Śniehota z Katowic chciałby rozszerzyć i wykształcenie teoretyczne i praktyczne. W tym celu domaga się wprowadzenia 5-letnich gimnazjów pedagogicznych i prócz tego 3-letnich studjów uniwersyteckich dla nauczycieli. P. Stefan Kreczmar z Warszawy jest zdania, że „maturzysta gimnazjalny powinien mieć dostęp do pracy w szkole powszechnej, a po trzech latach praktyki w zawodzie, o ile z obowiązków swych wywiąże się należycie, pozyskiwać stabilizację na swem stanowisku".

Wreszcie p. dyr. Degen-Ślósarska wyraża opinję, że „zarówno w kierunku pedagogicznym jak specjalnym, zwłaszcza dla nauczycieli języków obcych potrzebne są solidne studja wyższe, a dla nauczycieli języka ojczystego znajomość łaciny".

IV. Wyższe Kursy Nauczycielskie.

Jeśli wszyscy prawie uczestnicy ankiety zgadzają się na to, że obecne wykształcenie seminaryjne nie odpowiada potrzebom szkolnictwa polskiego, jeżeli ze swej strony zaprojektowali szereg projektów reformy, to warto stwierdzić, jak zapatrują się na próby, przedsiębrane obecnie w Polsce dla rozszerzenia zakresu wiedzy nauczyciela i pogłębienia jego umiejętności. Chodzi tu w szczególności o stosunek do tak zw. Wyższych Kursów Nauczycielskich, jednorocznego studjum dla urlopowanych stałych nauczycieli, a więc dla nauczycieli, rozporządzających conajmniej 3-letnią praktyką zawodową. Na Wyższych Kursach Nauczycielskich studjuje obecnie corocznie około 500 nauczycieli, są to więc zakłady, wpływające poważnie na oblicze naszego szkolnictwa powszechnego. Jak wiadomo normalny program Wyższych Kursów Nauczycielskich przewiduje 4 godziny tygodniowo pedagogiki i psychologji, resztę czasu zaś poświęca się dokształcaniu słuchaczy w obranej grupie przedmiotów (wchodzących w skład programu szkoły powszechnej) oraz w nauce o Polsce współczesnej (2 godziny).

Odpowiedzi na pytanie ankiety, tyczące się Wyższych Kursów Nauczycielskich, zdają się świadczyć, że ten system kształcenia wśród większości uczestników ankiety znajduje aprobatę. Na 25 odpowiedzi w tej sprawie 14 oświadczyło się naogół za instytucją Wyższych Kursów Nauczycielskich, 8 z różnych powodów — przeciw, a 3 odpowiedzi można uznać za niezdecydowane.

Ankieta wskazała jednak zarówno w odpowiedziach negatywnych, jak i w pozytywnych na szereg braków i niedomagań Wyższych Kursów Nauczycielskich. Tak np. p. Bolesława Bieńkowska jest zdania, że instytucja, dokształcająca nauczycieli dopiero po ich paroletniej pracy szkolnej, obok niewątpliwych stron dodatnich ma także pewne braki, rozbija bowiem życie rodzinne młodego nauczyciela, który zwykle wcześnie się żeni; p. Bieńkowska rozważa więc, czy nie byłoby korzystniejszem przyjmować na Wyższe Kursy nauczycieli, którzy świeżo ukończyli seminarjum i odznaczyli się tam w postępach i zachowaniu. Od siebie dodajmy tu, że byłby to powrót do dawnej praktyki galicyjskiej, która była stosowana na tak zw. „kursach wydziałowych".

Dwie odpowiedzi (Dyr. dr. Piotr Hrabyk i Koło Stowarzyszenia w Tucholi żądają przeniesienia Wyższych Kursów na uniwersytet, Okrąg Warszawski Stowarzyszenia pragnąłby zamiany jednorocznych Wyższych Kursów na dwuletnie. Doc. dr. Klemensiewicz żąda ściślejszej selekcji kandydatów na W. K. N.

Baczyć tylko należy, aby o korzystaniu z W. K. N. rozstrzygały istotnie i wyłącznie zdolności i zamiłowania w zakresie obranej grupy, nie zaś przypadek. Do tego wiedzie: obserwacja rządowego nadzoru szkolnego, ściśle przeprowadzony egzamin wstępny, wreszcie pierwotny ustrój W. K. N.[1]), polegający na tem, że w 1 roku kandydat na W. K. N. sam pracuje nad przekazanemi sobie do domowej pracy zagadnieniami, a dopiero w 2 roku przychodzi na właściwy kurs.

Najwięcej stosunkowo negatywnych odpowiedzi w stosunku do Wyższych Kursów Nauczycielskich wypłynęło od

---

[1]) Chodzi tu o specjalny system egzaminów wstępnych, zniesiony przez władze szkolne przed kilku laty z powodu trudności natury administracyjnej (przypisek Red.).

nauczycielstwa z Okręgów zachodnich. I tak: p. Fr. Śniehota z Katowic jest zdania, że „konieczność, a już samo istnienie takich kursów dowodzi, że podstawy kształcenia ogółu nauczycieli są słabe, niewystarczające, nieodpowiednie. Kursy były i będą zawsze pewnego rodzaju łataniną, mającą na celu pokryć braki, luki w systemie jakichbądź przedsięwzięć". Prezes Koła Stowarzyszenia w Tarnowskich Górach, p. Witecki, określa W.K.N. jako „bałagan wielki". „Absolwenci uzupełniają swe studja kosztem szkoły i koleżeństwa". Zdaniem p. Witeckiego program W.K.N. „był objęty w pełni programem seminarjum pruskiego, jednak bez prawa do 30 punktów uposażeniowych, przysługujących absolwentom W.K.N. Wreszcie czas trwania W.K.N. jest za krótki w stosunku do ich programu.

Naogół negatywnie wypowiadają się też: dyr. Leon Dymek z Koźmina, sekcja pedagogiczna Koła w Tarnowskich Górach, (uważając jednak W.KN. za „zło konieczne"), p. Kaz. Szulczyński z Poznania, Koło Grabów nad Prosną (pow. ostrzeszowski) i Koło w Łowiczu. Koło Lipusz w pow. kościerzyńskim żąda większej liczby płatnych urlopów na kursy, twierdząc, że przez urlopy płatne za zwrotem kosztów zastępstwa nauczycielstwo zadłuża się na przeciąg kilku lat. Koło w Tczewie żąda osobnych kursów dla kierowników szkół.

Przejściowy, tymczasowy charakter Wyższych Kursów podkreślają prof. dr. Szuman i p. dyr. Degen Ślósarska ze względu na konieczność zasadniczej reformy kształcenia nauczycieli w przyszłości.

(C. d. n.).

F. ŚNIEHOTA.

CHARAKTER I TYPY JEDYNAKÓW.

Badania nad problemem jedynaków środowiska wielkomiejskiego.

I.

WSTĘP.

Problemat dziecka jedynego jest problematem ciekawym, ale jednocześnie i skomplikowanym. Zajęła się nim zarówno psychologja indywidualna kierunku adlerowskiego jak i nowoczesna socjologja pedagogiczna i charakterologja. Literatura naukowa traktuje zagadnienie dziecka jedynego przygodnie lub jako część składową innych, szerszych zagadnień. Brak poprostu systematycznego wykładu na ten specjalny temat. Autor niniejszej pracy usiłował zebrać niektóre cenne myśli i uwagi, rozproszone w większych dziełach i mniejszych pracach różnych autorów. Nadto uzupełnił dotychczasowy dorobek w danej dziedzinie dociekań własnemi badaniami, dokonanemi na terenie środowiska wielkomiejskiego wzgl. jednego indywidualnego środowiska szkolnego.

Pomijając takie strony zagadnienia jak: ilościowy stosunek między dziećmi jedynemi a dziećmi z rodzeństwem, pochodzenie jedynaków z różnych warstw społecznych, zdrowie, inteligencja jedynaków i t. p., ograniczam się do zreferowania wyników badań nad charakterem i typami jedynaków. Należy bowiem podkreślić, iż dzięki coraz większemu rozwojowi psychologji indywidualnej oraz nauki o charakterze i środowiskach

ludzkich, mamy dzisiaj dość jasny pogląd na charakter jedynaków. Szczególnie nauce o środowiskach przypisać należy większe znaczenie w dzisiejszych badaniach nad charakterem dzieci. Niektórzy badacze stawiają wpływ środowiska na rozwój psychiki, a w szczególności na kształtowanie się charakteru dziecka, bardzo wysoko. Tak np. pisze prof. Dr. A. Busemann: „Sposób, w jaki uwydatnia się struktura osobowości w swym stosunku do struktury środowiska, biorąc rzecz dynamicznie, mógłby wykazać, co właściwie jest treścią charakteru". [1]) Że jest tak, a nie inaczej, wykazują to liczne charakterystyki, zarówno różnych konstelacyj rodzinnych, jak w szczególności charakterystyki dzieci jedynych. Roztrząsanie zagadnienia dziecka jedynego jest wogóle klasycznym przykładem zapoznania się z nauką o charakterze ludzkim, z charakterologją, gdyż główną stroną tego zagadnienia jest poznanie właściwości, form, istoty i powstawania charakterów, czyli, posługując się naukową terminologją: problemat jedynaków, z punktu widzenia charakterologji, uwzględnia symptomatologję, morfologję, fenomenologję i etjologję tej dziedziny naukowej.

Mówiąc o charakterze jedynaków, nie można pominąć również dotychczasowych wyników typologji. Zgóry przyjąć należy, że ta kategorja dzieci, ze względu na swoiste cechy charakteru, stanowić musi odrębny typ dziecka. Lecz jaki to będzie typ?

Wyjdźmy — za przykładem psychologów kierunku adlerowskiego — z tymczasowego założenia, że jest nim dziecko, będące w większej lub mniejszej mierze „trudnem do prowadzenia". Po szczegółowem rozpatrzeniu się w żywym materjale badanym, okaże się, czy to stanowisko da się utrzymać w zupełności, czy też należy je zmodyfikować. Niejednokrotnie słyszeć można ze strony nauczycieli - wychowawców, że dziecko jedyne jest zniewieściałe, „mamusińskie", „nietykalne". Chodzi więc o stwierdzenie, czy każdy jedynak jest dzieckiem rozpieszczonem (mało uspołecznionem), a skutkiem tego trud-

---

[1]) A. Busemann, Milieu und Charakter. (Zeitschrift für pädagogische Psychologie. 31 Jahrg. Nr. 5. Leipzig 1930 — str. 219).

nem do prowadzenia, czy nie. Oczywiście, że objektywny sąd w podobnych wypadkach wyniknąć może tylko z możliwie ścisłego i wielostronnego zbadania — nie domniemanego, ale — rzeczywistego stanu rzeczy.

Przejdźmy teraz do konkretnych wypadków.

O jakich typach psychologiczno - charakterologicznych dzieci trudnych mówi np. Adler? W swoich wykładach o psychologji indywidualnej w szkole, wygłaszanych dla nauczycieli i wychowawców, wyróżnia on ze względu na oczywisty brak uczucia społecznego, błędny sposób ujmowania rzeczywistości i niekorzystną orjentację w życiu trzy typy dzieci, które mają tę cechę wspólną, że nie posiadają odwagi życiowej. Są to:

1. dzieci, mające małowartościowe organy,

2. dzieci rozpieszczone, przywykłe do tego, aby jedynie brać od drugich a wzamian za to nic nie dać (pasorzyty),

3. dzieci nienawidzone, pozbawione uczuć społecznych, nie uwzględniające interesu otoczenia. [2])

Rozumie się, że wszystkie trzy typy spotkać można także wśród jedynaków, jakkolwiek typ dzieci rozpieszczonych będzie w tej kategorji bardziej reprezentowany.

Oto niektóre przykłady organów małowartościowych, w danym wypadku zachodzących u jednego i tego samego dziecka: wilk, zajęcza warga, prognatyczna (mocno wysunięta wprzód) szczęka dolna, źle wyrośnięte zęby, dalekowzroczność, zez (okulary), leworęczność, wadliwa wymowa (wskutek anormalnych narządów mowy), jąkanie się, następstwa chorób dziecięcych — odry i ospy pokrzywkowej [3]).

Przedstawmy sobie tyle wad organicznych, skupionych w jednem dziecku, a będziemy mogli sobie wyobrazić jego nadmierne uczucie niepełnowartościowości. Narażone w gromadzie innych dzieci na ciągłe pośmiewisko, zatraca ono wszelkie poczucie społeczne.

---

[2]) A. Adler, Individualpsychologie in der Schule. Leipzig 1929 — str. 33, 38 i 77.

[3]) Zestawienie to jest wyjęte z artykułu D-ra med. Aleksandra Müllera i Dra Teodora Vértes p. t. „Ein Fall von Organminderwertigkeit". (Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie VII. Jahrg. Leipzig 1929 — str. 238 i nast.).

Charakterystyka **rozpieszczonego dziecka - jedynaka** uwydatni się lepiej na tle następującego ogólnego opisu sytuacji, w jakiej się ono znajduje: „Sytuacja dziecka jedynego jest naogół niepomyślna. Wprawdzie nie zachodzi w danym wypadku możność wyróżnienia innych dzieci w rodzinie na niekorzyść jedynaka, ani też możność odepchnięcia go przez rodzeństwo. Lecz za to grozi niebezpieczeństwo zahamowania i przytłumienia jego rozwoju przez zbytnią miłość i przesadną troskliwość rodziców. Przedewszystkiem jedynak przywyknie do swej pozycji jako samowładca, a ponieważ, w przeciwieństwie do innych dzieci, brak u niego wczesnego ćwiczenia uczucia społecznego, przeto bardzo trudno orjentuje się w późniejszem życiu. Wiemy z doświadczenia, że rodzice posuwają się w swej przesadnej miłości do dziecka tak daleko, że wyręczają je nawet w najnaturalniejszych czynnościach. Jedynak bez pomocy nie potrafi się ubrać, umyć, pożywić, bo aż do późnego wieku szkolnego ubiera się go, myje i karmi. Nawet przy zabawie, gdy dziecko winno czuć się w swoim żywiole, rodzice nie są w stanie przypatrywać się mu bezkrytycznie; i wtedy ciągle korygują, pouczają, pokazują, wiedzą wszystko lepiej. Rozumie się samo przez się, iż żadne dziecko nie pozna w ten sposób własnej siły i nie zdobędzie zaufania do siebie samego. Srogo zatamowane w swem dążeniu do wielkości i mocy, chce osiągnąć swój cel w inny sposób, drogą okrężną. Dziecko, któremu podsuwa się wciąż pokarm, domaga się teraz, by je karmiono i zmusza tem samem rodziców do usług. Za takie zniewolenie rodziców, podnoszące jego uczucie mocy, okupuje ono chętnie przykrość przymusowego karmienia. Lecz to wymijanie właściwej linji, ten fortel, prowadzi dziecko na drogę życia aspołecznego.

Środki, jakie ono obiera, aby wzmocnić swe samopoczucie, aby utrzymać swą pozycję w środowisku rodzinnem, wreszcie aby ściągnąć uwagę na siebie, są różnorakie: mogą być bierne, jak uprzejmość, nieśmiałość, strach, nawet uciekanie się do choroby, albo też czynne, jak naprzykrzanie się ciągłemi pytaniami, gadatliwość, upór, bezczelność i zawadjactwo. Przy pomocy takich i podobnych środków walczy dziecko przeciwko otoczeniu i dąży do panowania nad niem.

a tem samem do uwolnienia się od własnego uczucia „małowartościowości [4]).

Podobną charakterystykę dziecka - jedynaka podaje Adler w V wykładzie swej książki „Individualpsychologie in der Schule". Chłopiec - jedynak, typ dziecka rozpieszczonego, przeżył w domu rodzicielskim wspaniały okres dzieciństwa do 9 roku życia. Odtąd, po utracie ojca i pogorszeniu się sytuacji gospodarczej w domu matki, powodzenie jego nawet w szkole zaczyna szwankować. Dziecko, któremu usuwano z drogi każdą trudność i przykrość, które przywykło do blasku i świetności życia, doznaje nagle zawodu na całej linji, skoro dostaje się w inną atmosferę. Jako niesamodzielnie, szuka ideału w pomocy drugich. Nie pomogło przeniesienie do innej szkoły. Postępy jego w nauce są coraz gorsze, a dawne błędy wychowawcze prowadzą go konsekwentnie na bezdroża. Chłopiec poczyna wymykać się ze szkoły, przywyka do kradzieży i kłamstwa. Dobrze, że znalazł w porę rozsądnego opiekuna, bo inaczej, kto wie, dokąd mogła go zaprowadzić wykrzywiona linja życia? [5]).

Podobne przykłady, które Adler opisuje jako typowe, bynajmniej nie są rzadkiemi. Niekoniecznie należy myśleć o utracie rodziców, szczególnie zaś ojca. Autorowi niniejszej pracy znane są wypadki, w których chłopcy - jedynacy, pochodzący z t. zw. „lepszego domu", z tych samych i innych jeszcze przyczyn zeszli na manowce. Rodzice np. zbyt hojnie zaopatrywali ich w pieniądze, nie troszcząc się, na jakie cele będą przeznaczone. Chłopcy, wyzyskując dobroduszność i fałszywą miłość rodziców, przywykli do rozrzutności: hojność, jaką teraz mogli okazywać w gronie dobranych kolegów, schlebiała instynktowi mocy i chęci postawienia się. W jednym wypadku skończyło się na tem, że chłopiec jedynak, liczący lat 14, po włamaniu się do kasy ojca, zebrawszy grono kolegów,

---

[4]) Cyt. z pracy „Das einzige Kind" (I) Dr. Marji Rosler i Roberta Schallera. (Internationale Zeitschr. f. Individualpsychologie — jak wyżej — str. 227).

[5]) Patrz też wywody Adlera w rozdziale III („Kind und Gesellschaft") jego książki p. t. „Menschenkenntnis". (3. Aufl. Leipzig 1929 — str. 23 — 32).

urządził w najętej „taksówce" całodzienną przejażdżkę po wielkomiejskich kawiarniach, kinach i kabaretach. Zrozpaczeni rodzice musieli chłopca z zakładu naukowego odebrać i oddać pod ścisły nadzór w zakładzie zamkniętym. [6])

Kilka uwag jeszcze o typie trzecim, **jedynaku nienawidzonym.** Może on być dzieckiem z organami małowartościowemi, albo też obarczony chorobami nerwowemi. Te ostatnie nie zawsze muszą być odziedziczone, gdyż często pojawiają się wskutek wadliwego rozwoju na tle opłakanej konstelacji rodzinnej. Mam na myśli przedewszystkiem dziecko nieślubne oraz dziecko-pasierba. Obszerny i ciekawy obraz jedynaka, dziecka nienawidzonego, w dodatku dziecka nielegalnego, odsłania nam adlerowskie pismo, poświęcone pracom z dziedziny psychoterapji, psychologji i pedagogiki [7]). Z pomiędzy charakterologicznych objawów występują u takiego dziecka obok zaciętości, aspołeczności, nieczułości, nerwowości, zamknięcia w sobie, krnąbrności, uporczywości, nienawiści i mściwości, — także symulacja, celowe, świadome lub nieświadome uciekanie się do chorób uszu, zębów lub głowy, zakłócenie spokoju nocnego histerycznem ryczeniem, plamienie bielizny, zboczenie seksualne i t. p. Rzec można, iż dzieci te stać się mogą istną plagą nietylko domowego otoczenia, ale także szerszego społeczeństwa. Prowadzenie podobnych kreatur nieszczęśliwych wymaga od wychowawcy specjalnej miarki cierpliwości i życzliwej pomocy.

Tyle o przyczynku do typologji i charakterologji dzieci jedynaków według prac Adlera i jego szkoły.

Prof. P. P. Błonsky w Moskwie przy swych badaniach nad jedynakami i jedynaczkami w pierwszym roku szkolnym [8])

---

[6]) Charakerystykę rozpieszczonej dziewczynki - jedynaczki podaje Helena Bader w „Internationale Zeitschr. f. Individualpsychologie". 1929 — str. 309 — 311.

[7]) Patrz art. cyt. pisma „Das gehasste Kind", zawierający sprawozdanie Marji Holub i D-ra med. Artura Zankera w Wiedniu. — 1929 — str. 230 — 233.

[8]) P. P. Błonsky, Das einzige Kind in seinem ersten Schuljahr. Zeitschr. f. pädagogische Psychologie 31. Jahrg. Nr. 2. Leipzig 1930 — str. 84 — 97.

podzielił również jedynaków na typy. Wyróżnia on pod względem stopnia, w jakim dziecko jedyne nauczyło się w domu przystosowywać do otoczenia, dwa typy:

1. jedynaka zaczepnego, zarozumiałego, nieznośnego, bezwzględnego w stosunku do swych kolegów szkolnych i nauczycieli; i

2. jedynaka w gromadzie dziecięcej nieśmiałego, przeczulonego, bojaźliwego i zbyt ustępliwego.

Ogółem zestawia B ł o n s k y pięć cech charakterystycznych, zachodzących u jedynaków jednego i drugiego typu, mianowicie: 1) wysoki poziom inteligencji, 2) oczytanie, 3) słabe zdrowie, 4) nerwowość, 5) nieprzystosowanie społeczne. Pomijając inne ciekawe fakty, jakie Błonsky w rezultacie swych badań stwierdził, zobaczmy, jak tłumaczą się cechy charakterologiczne jedynaków moskiewskich. Wyższy naogół poziom inteligencji w zestawieniu z dziećmi innemi, zawdzięczają jedynacy bardzo korzystnemu wpływowi, jaki wywiera wychowanie domowe na ich rozwój intelektualny. Rodzice jedynaka poświęcają dziecku dużo czasu i starań pod tym względem; zwykle też mają zbyt wygórowane ambicje na punkcie uzdolnień dziecka. Dodajmy jeszcze, że większość moskiewskich jedynaków rekrutuje się ze sfer zamożnych, najczęściej rzeczywiście „inteligentnych", a zrozumiemy, że intelektualny rozwój dziecka jedynego musi stać na wyższym stopniu niż u innych dzieci rówieśnych. Okoliczności powyższe wyjaśniają także drugą cechę charakterystyczną, mianowicie oczytanie dzieci - jedynaków. Słabe zdrowie i nerwowość mają swoje podłoże nie tyle w dyspozycjach fizycznych, ile raczej w wadliwem wychowaniu, przesycaniu dziecka łakociami, przedwczesnem rozwoju strony intelektualnej, niedostatecznym ruchu, tudzież w niewystarczającem ćwiczeniu woli i t. d. Rodzice zbyt troszczą się o zdrowie jedynaków, chodzą z nimi ciągle do lekarzy, ciągle ich ochraniają i karmią, a zatem, nie wyrabiają w nich naturalnej odporności.

Nieprzystosowanie społeczne jest wreszcie wypadkową wszystkich jednostronnych zabiegów w wychowaniu domowem, wytwarzającem hipertroficzne właściwości charakteru, jak zbytnią towarzyskość, gadatliwość, rozpasanie, agresywność,

zarozumiałość, egoizm i wygórowane samopoczucie z jednej, a lękliwość, nieśmiałość, przeczulenie, ślęczenie nad książkami, marzenie na jawie i wątłe zdrowie z drugiej strony.

Wymienione przez Błonsky'ego dwie grupy dzieci jedynych można zestawić z dwoma głównemi typami psychologicznemi, jakie określił Jung w swojem dziele p. t. „Psychologische Typen". [9]) Grupa pierwsza (dzieci bardziej aktywne) odpowiadają typowi ekstrawertyka, grupa druga (dzieci bardziej pasywne) — typowi introwertyka. Jedynak - ekstrawertyk jest nastawiony na zewnątrz, introwertyk odwraca się od świata zewnętrznego, zamykając się we własnym świecie wewnętrznym. Tak u jednego jak u drugiego objawia się wypaczone uczucie społeczne.

Jeśli porównać typy, określone przez Błonsky'ego, z typami dzieci trudnych Adlera, to łatwo stwierdzić, że typy jedynaków autora rosyjskiego są podtypami zróżniczkowanego typu dzieci rozpieszczonych. Główne wyniki badań Błonsky'ego odnoszą się właśnie do tej kategorji dzieci.

Kilka lat temu inny autor, mianowicie Dr. H. Sesemann w Jenie, powołując się na kilkoletnią praktykę pedagogiczną w szkołach powszechnych i zakładach naukowych w Niemczech, szczególnie w Turyngji, opublikował pracę, w której podał próbę typologji dzieci w wieku szkolnym ze szczególnem uwzględnieniem dzieci w wieku od lat 6 do 14. Za podstawę teoretyczną służyły autorowi wyniki badań znawców charakterologji jak: von Bracken, Jaspers, Kretschmer, Klages, Else Voigtländer, Pfänder i inni. [10]) Bezpośrednią podstawą do ustalenia typów były badania życia ruchowego dzieci przy zabawach, ćwiczeniach cielesnych (gimnastyka rytmiczna) i pracy. Badania polegały na ciągłej obserwacji; porównywanie zaś umożliwiło podział na typy. W związku z życiem ruchowem dzieci

---

[9]) C. G. Jung, Psychologische Typen. Zürich — Leipzig — Stuttgart 1921.

[10]) H. Sesemann, Der Kerl — (Mutter) — Typus und der Schalk — (Hetären) — Typus. Eine bildungs-charakterologische Untersuchung. Weimar 1928.

badano także mowę, rysunki, sposób wyrażania się, uczucia, dążenia, moralne i społeczne zachowanie się dzieci.

Obserwacje umożliwiły autorowi wyodrębnienie w gromadzie dzieci trzech grup:

1. typ A. — „Kerltypus" („Kerl" — to istny, prawdziwy chłopiec — zuch");

2. typ B. — „Schalktypus" („Schalk" — to łobuz);

3. typ C. — „dzieci trudne do wychowania", nerwowe i psychopatyczne.

Typom chłopców A i B odpowiadają typy dziewcząt: A — „Muttertypus" (typ matki), B — „Hetärentypus" (typ skomplikowanego, zmiennego charakteru dziewczynki.[11]) W ten sposób uzyskał Sesemann ogółem pięć grup.

W dalszym ciągu podaję za Sesemannem[12]) krótkie charakterystyki wyróżnionych typów dzieci, przyczem zaznaczam, iż autor sam sklasyfikował cechy charakterologiczne typów A i B na trzy podgrupy, aby, jak mówi, pewne cechy wśród danej grupy lepiej uwydatnić.

1. Typ chłopca (matki) A wykazuje w podgrupach następujący stosunek właściwości:

1) ufny, towarzyski, poważny, rzetelny, praktyczny;

2) uparty, nietowarzyski, powolny, kapryśny, ociężały;

3) skromny, towarzyski, zrównoważony, spokojny, przyjazny.

2. Typ łobuza (hetery) B:

1) zuchwały, towarzyski, lekkomyślny, żywy, pewny siebie;

2) bezczelny, towarzyski, wrażliwy, leniwy, niepraktyczny;

3) bojaźliwy, nietowarzyski, skryty, zrównoważony, poprawny.

Dzieci „trudne do wychowania" (grupa C) są to często dzieci nerwowe i psychopatyczne. Chłopcy tej grupy z po-

[11]) Termin „hetera" w typologji Sesemanna nie oznacza nierządnicy, rozpustnicy, jak np. u O. Weiningera, który dzieli płeć żeńską na typ matki i typ ladacznicy („Geschlecht und Charakter". Wien — Leipzig 1926) — użyto go raczej w pierwotnem znaczeniu w grece: towarzyszka, przyjaciółka.

[12]) Cyt. praca — str. 31 i 33.

wodu braku zdolności opanowania siebie lub siły krępującej ich, nie mogą się zgodzić z towarzyszami nawet podczas marszu, kiedy taką zgodność nakazuje takt muzyki. W tej grupie należy odróżnić dzieci psychopatyczne „z pozoru" od dzieci istotnie psychopatycznych „z urodzenia". Dzieci tej grupy możnaby zaliczyć do obu typów, A i B, z większą wszelako inklinacją do typu A.

Z punktu widzenia łatwości lub trudności wychowania interesują pedagoga następujące rezultaty badań Sesemanna: Typ chłopca A, wskutek właściwej mu potulności i wielkiej zdolności przystosowania się do środowiska, uchodzi za łatwiejszy do wychowania. Zaś typ łobuza (B) jest naogół „trudnym". Trudność wychowania jest jednak u niego odmienną od tej, jaką stawia wpływom wychowawczym dziecko trudne w znaczeniu formy reakcji psychopatycznej. Podczas gdy typ łobuza przy zastosowaniu odpowiednich środków pedagogicznych jest podatniejszy i przystępniejszy pod względem społecznym, to możność uspołecznienia dziecka psychopatycznego jest prawie że wykluczona. Stopień możności wpływania na poszczególne grupy osobnicze przedstawia Sesemann w następującym schemacie:[13]

Łatwy:	Typ chłopca (matki)
Średni:	Typ łobuza (hetery)
Trudny:	Typ chłopca (matki) i typ łobuza (hetery)
	oraz przy psychopatycznych formach reakcji.

Typy dzieci szkolnych według Sesemanna, pod względem cech, wybijających się najbardziej i najogólniej, można przyrównać do typów dzieci-jedynaków, określonych przez Błonsky'ego, lub też do typów psychologicznych Junga. Ekstrawertykowi odpowiadałby naogół typ łobuza, dziecka wesołego,

[13]) Cyt. praca — str. 46.

pełnego temperamentu, introwertykowi zaś typ chłopca, dziecka poważnego, zamyślonego.

Reasumując wywody, dotyczące typowości dzieci jedynych, przyłączam się do stanowiska Błonsky'ego, który twierdzi, iż o typowej właściwości charakterologicznej dzieci jedynaków stanowi hipertrofja ich podstawowego charakteru ekstrawertywnego lub introwertywnego. Ta hipertrofja jest rezultatem przesadnego akcentowania i wykształcenia indywidualności dziecka jedynego w obrębie rodziny. „Dziecko jedyne — to „ultra-charakter": albo „ultra-ekstrawertyk", albo „ultra-introwertyk" [14]).

II.

ŚRODOWISKO, MATERJAŁ ŻYWY I METODY BADANIA.

Typowem środowiskiem w pojęciu obszerniejszem, aktualnem dla omawianych badań, jest środowisko wielkomiejskie. Charakteryzuje je m. in niestałość, zmienność stosunków życiowych, w danym wypadku m. in. niestałość przekonań i chwiejność poczucia narodowo-państwowego.

Środowisko w znaczeniu ściślejszem, t. j. środowisko domowe, bardziej na terenie wielkomiejskim niż gdzieindziej stoi pod wpływem warunków gospodarczych. Różnice są, ma się rozumieć, wielkie. Z punktu widzenia ekonomicznego i zróżniczkowania zawodowego podzieliłem środowisko społeczne na trzy główne grupy:

1. środowisko niższe (kwalifikowani robotnicy, rzemieślnicy i niżsi funkcjonarjusze),
2. środowisko średnie (średni urzędnicy, tudzież kupcy, handlarze i średni przemysłowcy),
3. środowisko wyższe (wyżsi urzędnicy, wielcy przemysłowcy, tudzież lekarze, adwokaci i t. p.).

W grupie drugiej wyróżniłem urzędników średnich, jako że byli wogóle najliczniej zastąpieni. Najniższe środowisko, t. zw. „proletarjackie", nie gra w moich badaniach roli, gdyż pomiędzy jedynakami, których badałem, nie znalazł się ani jeden ze środowiska proletarjackiego.

---

[14]) Błonsky, cyt. praca — str. 96.

Właściwym terenem badania jest środowisko szkolne, mianowicie szkoła wydziałowa męska w Katowicach. Nadmieniam, iż jest ona szkołą 9-klasową w tem znaczeniu, że pierwsze 3 klasy tworzą podbudowę właściwej (6-klasowej) szkoły wydziałowej i odpowiadają w zasadzie pierwszym 3 klasom 7-klasowej szkoły powszechnej. Pod uwagę wziąłem 3 wzgl. 4 pierwsze klasy. Uczyniłem to z tego powodu, ponieważ znaczna liczba uczniów z czwartej klasy przechodzi do szkół średnich ogólnokształcących, a właśnie wśród tych uczniów jest spory procent jedynaków.

Wśród 369 uczniów pierwszych czterech klas (ogółem 7, licząc 4 klasy równoległe) było w roku szkolnym 1929/30 ogółem 59 jedynaków (16%). Dokładniej zbadałem przy pomocy nauczycieli-opiekunów 36 jedynaków pierwszych trzech klas. Pochodzenie dzieci z różnych warstw społecznych w danych klasach oraz ilościowy stosunek jedynaków do ogółu dzieci ilustruje następująca tabela.

W klasach I — IV	Pochodzi ze sfer:				Ogółem	Dzieci „trudnych"
	kwalifikowanych robotników i niższych funkcjon.	średnich urzędników	kupiec. przemysłowych itp.	wyższych urzędników, lekarzy, adwokatów itp.		
dzieci wogóle	123	140	79	27	369	8
jedynaków (kl: I-III)	4	17	8	7	36	0
(kl. IVa-d)	6	8	4	5	23	4
jedynaków razem	10	25	12	12	59	4
%	8,1	17,9	15.2	44,4	16,0	50,0

Metody, jakie zastosowałem, są następujące:

1) ankieta — kwestjonarjusz,
2) obserwacja w szkole (arkusz obserwacyjny dla nauczycieli),
3) swobodny opis na podstawie całorocznej i dłuższej obserwacji,
4) metoda testów umysłowych oraz obserwacja podczas badania testami.

Drogą ankiety zamierzałem uchwycić w pierwszej linji zdania rodziców o swych jedynakach. Ubocznie chodziło mi o zbadanie środowiska domowego, atmosfery rodzinnej, sposobu wychowania, w szczególności zaś o zbadanie wychowania fizycznego, umysłowego i społecznego. Zgóry zdałem sobie sprawę z wielkich trudności, jakie mogą się wyłonić przy zastosowaniu metody ankietowej, jako środka badań naukowych. Z jednej strony trzeba było pozyskać zaufanie rodziców, z drugiej — obmyśleć najlepszą formę i kolejność pytań, jakie miał zawierać kwestjonarjusz. Rodzice nie mieli być uprzedzeni o tem, iż chodzi głównie o dzieci jedyne. Z tego powodu zrezygnowałem z pytań wstępnych i nagłówka w ankiecie. Przy rozsyłce kwestjonarjuszów potrzebne były specjalne wskazówki dla wychowawców klas, którzy je dzieciom wręczali. Wyszukanie dzieci jedynych w danych klasach nie łączyło się z równoczesnem rozdaniem kwestjonarjuszów, lecz nastąpiło dopiero po kilku tygodniach. Wreszcie załączyłem do każdego kwestjonarjusza osobne pismo, w którem w formie stosownej wytłumaczyłem, iż ścisłe odpowiedzi są szkole potrzebne, aby lepiej mogła poznać indywidualność dziecka i otoczyć je wydatniejszą opieką.

Okazało się ponad wszelkie spodziewanie, iż wszyscy rodzice bez wyjątku objawili zrozumienie dla naszych zamiarów (nie określonych im bliżej) i zwrócili wypełnione kwestjonarjusze w ciągu dwóch tygodni. Poza trzema wypadkami nie wypytywali się nawet, jakiby cel miała ankieta.

Poniżej podaję w całości wzór kwestjonarjusza, przeznaczonego do wypełnienia przez rodziców. Na arkuszowym formacie pytania umieszczono po lewej stronie (wewnętrznej), a prawą stronę pozostawiono na odpowiedzi. Na uzupełnie-

nia (liczba 19 kwestjonarjusza) pozostawiono odpowiednie miejsce. Widoczny miejscami brak powiązania pytań jest celowy. Wypełnione kwestjonarjusze, zaopatrzone w datę i podpis wypełniającego, dostarczyły materjału, dotyczącego 36 jedynaków (z klas I—III).

Kwestjonarjusz (I).

(Pierwsza wewnętrzna strona arkusza).

A. Pytania:

1. Czy dziecko przychodzi do szkoły samo, czy w towarzystwie osób starszych?
   W pierwszym wypadku: od kiedy mniej więcej chodzi do szkoły samo?
   W drugim wypadku: kto je odprowadza do szkoły lub ze szkoły do domu?
2. Kto się dzieckiem zajmuje w domu: czy wyłącznie matka, czy więcej ojciec, czy oboje jednakowo, czy jeszcze ktoś trzeci (ciocia, babcia, bona etc.)?
3. Czy dziecko spożywa w domu tę samą strawę co rodzice, czy też raczy się je specjałami (łakocie, słodycze, czekolady, pomarańcze)?
4. Czy dziecko jest zdrowe, czy chorowite?
   Jakie przechodziło choroby poważniejsze?
5. Czy dziecko ma stałą opiekę lekarską?
   Co mówi lekarz o stanie zdrowia dziecka?
6. Kiedy dziecko kładzie się do snu?
   Ile godzin dziennie sypia?
   Czy sypia spokojnie, czy niespokojnie?
   Czy sypia samo w osobnym pokoju, czy wspólnie z rodzicami?
   Czy zasypia samo, czy musi być ktoś inny przy niem obecny?
7. Czy dziecko wychodzi regularnie na przechadzkę? kiedy, dokąd, z kim najczęściej?
8. Czy dziecko odrabia regularnie zadania szkolne?
   Kto mu pomaga?
   Czy pracuje bez pomocy? od kiedy?

9. Jakie lubi gry i zabawy domowe?
Czy zajmuje je rysowanie, malowanie farbami, modelowanie, budowanie, wycinanie, struganie, naklejanie, oglądanie obrazków, rozwiązywanie zagadek, kolekcjonowanie (obrazki, fotografje, znaczki pocztowe, monety etc.)?

10. Czy lubi przysłuchiwać się opowiadaniom, czy też czytaniu osób starszych?
Czy lubi samo czytać? od kiedy?
Jakie książki lub pisma interesują je najbardziej?

11. Czy dziecko chętnie uczęszcza do szkoły, czy nie? Dlaczego nie?
Czy opowiada o swych przeżyciach w szkole, o nauczycielu, o kolegach?
Czy wogóle lubi kolegów-rówieśników, czy nie? Dlaczego nie?
Czy się częściej skarży na dokuczanie mu ze strony złych kolegów?
Jakiego rodzaju skargi najczęściej podnosi w domu?

12. Czy nauka w szkole idzie mu ciężko, czy łatwo?
Które przedmioty sprawiają mu większe trudności?

13. Czy dziecko bawi się poza szkołą z kolegami?
Kiedy? w co? jak często?

14. Czy dziecko w domu jest wogóle żywe, czy spokojne?
Czy dużo rozmawia (pyta), czy nie?
Czy jest śmiałe, lękliwe, bojaźliwe?
Czy szczególnie boi się być samo w pokoju?
Czy boi się ciemności?

15. Do kogo dziecko czuje większy pociąg: do matki, do ojca, czy jeszcze do kogoś trzeciego?

16. Czy dziecko lubi zwierzęta? które najbardziej?
Czy samo pielęgnuje jakieś zwierzę domowe (kanarek, rybki etc.)?
Czy lubi kwiaty?

17. Jaki zawód interesuje dziecko najbardziej?
Czy dziecko rozmawia na temat: „Czem ja kiedyś będę"?

18. Jakie życzenia mają rodzice co do przyszłości dziecka?
19. Inne charakterystyczne wiadomości o dziecku, mogące być dla szkoły ważne. Np.: czy dziecko było już w górach, nad morzem? i t. p.

Niezwykłe zdarzenia, przygody lub przeżycia dziecka.

Metoda ankietowa może się wydać środkiem niedoskonałym. Nie widziałem jednak lepszej drogi do zebrania obszerniejszego materjału. Odpowiedzi rodziców wartościowałem krytycznie, odrzucając wszystkie niejasne lub zgoła nieprawdopodobne dane. Pewną kontrolą były zresztą odpowiedzi nauczycieli, uzyskane na podstawie całorocznej obserwacji w szkole. Gdzie zachodziła większa rozbieżność, tam zosobna zbadałem przyczynę.

Celem zebrania materjału obserwacyjnego w szkole, zainteresowałem na początku roku szkolnego opiekunów klas, by więcej poświęcili uwagi jedynakom i odnośnie do nich robili sobie zapiski w arkuszu indywidualności. Wyniki swoich spostrzeżeń zamieścili pod koniec roku szkolnego w osobnym kwestjonarjuszu. Pytania odnosiły się do takich momentów jak: stosunek rodziców do szkoły i nauczyciela, wyjawienie sądów, uczuć i dążeń rodziców na konferencjach wywiadowczych i poza niemi, korespondencje i rozmowy w sprawie postępów i zachowania się jedynaków, zewnętrzny wygląd i obyczaje, zadania szkolne i domowe, zachowanie podczas lekcyj, stosunek do nauczyciela i kolegów grupy klasowej, osobliwe właściwości charakteru, inteligencja, zmysł praktyczny, specjalne uzdolnienia i zainteresowania jedynaków, ich ogólna zdatność lub niezdatność do nauki, trudność prowadzenia i t. p.

Do badania inteligencji jedynaków wszystkich czterech klas niższych zastosowałem skalę metryczną Binet-Simona w modyfikacji Termana i Childsa, czyli t. zw. „Standford Revision and Extension"[15]). Posługiwałem się

[15]) Szczegółowy opis tej metody znajduje się w podręczniku Dr. J. Joteyko: „Metoda testów umysłowych i jej wartość naukowa". Lwów—Warszawa 1924 (str. 156 — 190) — tudzież w podręczniku D-ra T. Jaroszyńskiego: „Metody badań psychologicznych w szkole". Warszawa 1925 (str. 34 — 47).

przytem autentycznym materjałem pomocniczym, wydanym p. t. „Test material for the Measurement of Inteligence by Terman" [16]). Z wyjątkiem słowniczka, który uważany jest ogólnie za nieodpowiedni dla dzieci polskich, a zamiast którego wziąłem w danej serji prób t. zw. „test zastępczy", zastosowałem wszystkie próby skali Binet-Termana, oczywiście z tych seryj, które były potrzebne. Ilorazy inteligencji obliczyłem według wzoru:

$$\frac{\text{Wiek inteligencji (W. I.)}}{\text{Wiek życia (W. Ż)}} \times 100 = \text{(I. I.) Iloraz inteligencji.}$$

Podczas badania przestrzegałem ściśle wszelkich wskazówek, koniecznych dla otrzymania wyników możliwie najdokładniejszych. Dzieci bez wyjątku miały całkowite zaufanie do osoby badającego; rozwiązywanie niektórych testów, np. „szukanie piłki w polu", szczególne budziło u dzieci zainteresowanie. Badania przeprowadziłem w tych samych warunkach, tylko w dni pogodne, w osobnej salce, specjalnie przeznaczonej na badania lekarskie i psychologiczne. Po każdem badaniu spisałem protokół, posługując się arkuszem (druk) z następującym nagłówkiem:

Badanie inteligencji skalą Binet'a.

Szkoła wydziałowa męska. Miejsce badania: Katowice. Data badania .... Klasa .... Imię i nazwisko

.... Data urodz ....

Skala Bineta w modyfikacji Termana i Childsa.

Nr. ....

W. I. .... W. Ż. .... I. I. ....

Test na lat Nr. testu	Ilość prób	Odpowiedź dosłowna (rysunki i próby pisemne jako załączniki)	Czas w sek.	Ocena szczegółowa + lub — (każdej próby)	Ocena ogólna + lub — (każdego testu)	Uwagi (śmiałość, nieśmiałość, wahanie się, samorzutne pytania itd.)

[16]) Teczka z materjałami jest do nabycia u firmy Harap et Co 2 Portsmouth Street Kingsway, London 4 C.

Ponieważ zachowanie się dziecka w czasie badania może mieć szczególną wartość nietylko dla ustalenia ostatecznej oceny poziomu inteligencji, lecz także dla ustalenia typu lub określenia cech charakteru, przeto zwracałem uwagę na wszelkie przejawy psychiczne tak przy rozwiązywaniu testów, jak i w czasie przerw. Np. chodzenie w pokoju na palcach, samorzutna wzmianka o matce lub ojcu, o Zosi lub Jadwidze (bony) i t. p. spostrzeżenia mają przy badaniu jedynaków bezsprzecznie osobliwą wartość.

J. PIETER.

TWÓRCZOŚĆ PEDAGOGICZNA JOHNA DEWEY'A.

(DOKOŃCZENIE)

Na to stronnicy dziecka: teorja przymusu, dyscyplina walcząca argumentami o twardej szkole życia i potrzebie społecznej nauczania doprowadza w praktyce do absurdu. „Gdy dziecko wie, że praca jego jest obowiązkiem, spełnia ją tylko pod przymusem. Znieście ten przymus zewnętrzny, a uwaga dziecka zwróci się natychmiast ku temu, co je interesuje. Dziecko, wychowane w myśl zasad teorji wysiłku, nabywa tylko zdumiewającej wprawy udawania zajętego rzeczami mało je interesującemi, gdy tymczasem myślą i wszystkiemi siłami duszy znajduje się gdzieindziej. W rzeczywistości teorja ta sobie przeczy. Psychologicznie jest niemożliwością sprawić, by ktoś coś robił nie będąc tem zainteresowany. Teorja wysiłku podstawia więc tylko na miejsce jednego zainteresowania, drugie. Zastępuje normalne zainteresowanie się przedmiotem nauki przez spaczone: przez strach przed nauczycielem albo nadzieję nagrody". [Szkoła i dziecko, 40]. Jedna i druga teorja jest niesłuszna. Założeniem błędnem jednej i drugiej jest, że zainteresowanie, a przedmiot zainteresowania to sprawy zgoła odrębne, wzajemnie się wykluczające i wzajemnie sobie obce. Tymczasem jest wręcz przeciwnie. Właściwie bowiem niema problemu pogodzenia tych dwu spraw, jest tylko problem analizy tej samej, identycznej rzeczy z dwu stron. Pojęcie zainteresowania zakłada pojęcie wysiłku i odwrotnie.

Zainteresowanie, jako takie, wypływa niewątpliwie z wrodzonej aktywności, naturalnych tendencyj i sił dziecka, ale nie znaczy to bynajmniej, że trzeba je podsłuchiwać, czy cukierkowemi metodami wywoływać, jak chcą zwolennicy naturalnego rozwoju, ani też z drugiej strony, że trzeba je omijać, łamać, jeśli nie idzie w odpowiednim kierunku, jak twierdzą „przymusowcy".

Każde zainteresowanie jest uczuciową skłonnością do doświadczenia, myślenia, wejścia w styczność z jakiemiś zjawiskami czy rzeczą, ale jeśli ktoś pragnie zarazem i czynności prowadzących do przeprowadzenia czyli do pomyślnego zakończenia doświadczenia musi wywołać akt woli idącej w kierunku wydobycia wysiłku. Chcieć, pragnąć, czyli być zainteresowanym w wykonaniu jakiejś czynności znaczy to samo, co chcieć wydobyć z siebie pewien wysiłek, być przygotowanym i chętnym do pracy, do dyscypliny. Inaczej zainteresowanie jest zupełnie pozorne. Cóżbyśmy powiedzieli o człowieku, który pragnie bogactwa czyli interesuje się sprawami majątkowemi, a którzyby równocześnie ignorował konieczność wysilenia się, wydobycia z siebie mozolnej nawet pracy, aby cel swojego zainteresowania zdobyć? Że jest głupi, oczywiście. Bez pracy, niema kołaczy — mówi przysłowie ludowe, a to jest tylko trywjalny sposób wyrażenia tego samego faktu, że bez dyscypliny niema prawdziwych zainteresowań. Że odwiecznem marzeniem ludzi jest aktualizacja przedmiotów zainteresowania bez wysiłku, to rzecz pewna i zrozumiała, ale też równie płonna.

Prawdziwe zainteresowanie, to motor uczuciowy prawdziwego wysiłku. Kto je żywi, ten musi znać środki urzeczywistnienia celu, czyli przedmiotu swojego zainteresowania i musi umieć krok za krokiem środki te zdobywać, trudności pokonywać, na wysiłek się zdobywać. Tyczy to zaś nietylko zainteresowań o celach — przedmiotach „materjalnych", ale w równej mierze zainteresowań „intelektualnych". Kto się interesuje poznawczo jakąś sprawą, musi być zdolny do wysiłku mozolnego, aby sprawę, która jest dlań niejasna, wyjaśnić, problem, który jest trudnością, rozwikłać. Bo jeśli zainteresowanie a wysiłek to jedno,

to tem samem są: uwaga — trudność — problem — zainteresowanie. A jeśli dyscyplinę nazwiemy inaczej wolą, zainteresowanie jest wolą do pokonywania trudności czyli problemów. Ponieważ zaś, jak już widzieliśmy, pokonywanie problemu jest istotą prawdziwego myślenia, przeto interesować się, mieć wolę czyli być zdyscyplinowanym i myśleć: oto sprawy współzależne, a nawet identyczne.

Z rozważania powyższego wynikają ważne wnioski dla problemu pedagogicznego, stanowiącego dla nas punkt wyjścia, t. j. dla stosunku wysiłku i zainteresowania w wychowaniu. Jeśli zainteresowanie i przedmiot zainteresowania tworzą nierozdzielną, funkcjonalną całość, wynika stąd przedewszystkiem: 1-o że nie można dziecku w sposób dowolny narzucać przedmiotu czyli materjału nauczania, ani też 2-o, że nie wolno sztucznie wywoływać zainteresowań metodą cukierkową, lecz 3-o, że w nauczaniu musi istnieć harmonijna korelacja pomiędzy naturalnemi skłonnościami dziecka, a temi przedmiotami, któremi się w danym okresie rozwojowym dziecko spontanicznie zainteresować może. Ażeby jednak tę korelację przeprowadzić, trzeba dziecko pilnie obserwować, trzeba umieć wyczuć z jego faktycznego, przypadkowego postępowania, co wchodzi w zakres jego pożądań, a tem samem w zakres jego woli, dyscypliny i myśli. Jeżeli umiejętnie wyczujemy świat jego aktualnych pragnień i potrzeb, to nie potrzeba wcale ani wywoływać zainteresowań, ani zmuszać do pracy. Wystarczy podsunąć dziecku odpowiednio do jego potrzeb właściwe doświadczenia i przedmioty, a ono pod wpływem naturalnej, to jest wewnętrznej konieczności będzie z gorliwością i poświęceniem nad tym przedmiotem pracowało, zawarte w nim trudności i problemy rozwiązywało, a w konsekwencji naprawdę, t. j. w pełnem słowa znaczeniu, także się wychowywało. Innemi słowy, całe zagadnienie „jak rozwinąć i urobić umysł dziecka sprowadza się do pytania, jak dostarczyć odpowiedniego otoczenia, scilicet materjału dla jego czynności" [Dem. Ed., 162]. Odpowiednie otoczenie zaś, to nic innego, jak odpowiedni materjał nauczania, bo otoczenie to suma bodźców, kształtujących duszę człowieka, a nauczanie nie jest czemś innem, jak właśnie taką sumą bodźców. „Prawo

przedstawienia dziecku tego materjału mieści się zaś implicite w prawach natury dziecka, a skoro tak jest, to zagadnienie wychowania sprowadza się ostatecznie do zagadnienia w jakiem porządku rozwijają się naturalne siły i zainteresowania dziecka". [My Ped. Cred., 12].

Znajomość dziecka i najodpowiedniejszego w danej chwili materjału nauczania rozwiązuje tylko połowę trudności w wychowaniu nauczającem. Trzeba bowiem dalej dziecku ów odpowiedni materjał umiejętnie podsumować; to jest sprawa metody w ścisłem tego słowa znaczeniu. Co dać dziecku — wiemy; wiedzieć musimy jeszcze, jak mu to podać. Ale tu mamy już drogę utorowaną. Jeśli zainteresowanie znaczy tyle, co problem, ten zaś usunąć można tylko myśleniem, „możemy powiedzieć bez zbłądzenia, że myślenie jest metodą doświadczenia wychowującego". ([Dem. Ed., 192] i że „istotne składniki metody muszą być identyczne z istotnemi składnikami myślenia refleksyjnego" [Dem. Ed., 192]. A to już poznaliśmy. Trzeba je tylko zastosować. Przedewszystkiem zatem chodzić musi o to, aby dziecko znalazło się w obliczu rzeczywiście przeżytej trudności, t. j. wobec prawdziwego doświadczenia; prawdziwem jest zaś doświadczenie wtedy, gdy zainteresowanie i uwaga obejmują je w całej jego rozciągłości; powtóre, doświadczenie musi wzbudzić w umyśle dziecka jakąś trudność; musi w niem być coś niejasnego, niepewnego, problematycznego dla dziecka, bo gdzie ono tej niepewności i problematyczności nie odczuwa, nie może być mowy o spontanicznem zainteresowaniu; następnie dziecko musi mieć pewien zasób wiadomości zdobytych w uprzednich sytuacjach problemowych, któreby mu mogły nasunąć jakieś sugestje o możliwościach rozwiązania aktualnej, nowej trudności. Sugestje te muszą mieć jakiś związek z uprzedniem doświadczeniem dziecka czyli muszą być sprawdzone. Wreszcie nieodzownem zakończeniem takiego procesu uczenia się, powinno być sprawdzanie eksperymentalne, t. zn. zbadanie czynne, czy kwestje, które okazały się najprawdopodobniejszemi, dadzą się zastosować i czy nie kłócą się ze znanemi już formami doświadczenia. Do sprawdzenia, czyli zastosowania, dziecko musi mieć zawsze praktyczną sposob-

ność, inaczej bowiem nie może się upewnić, czy nabyte idee są prawdziwe, czy fałszywe.

Czy nie powróciliśmy tu do tradycyjnych pięciu stopni Herbarta? Bynajmniej, jakkolwiek wielkie nawet byłoby zewnętrzne podobieństwo. Stopnie formalne Herbarta były logicznym układem, porządkowaniem procesu nabywania wiadomości już gotowych, znanych nauczycielowi; nauczyciel też stanowił w nich punkt wyjścia, a nie dziecko. Problemu, a więc rzeczy najistotniejszej, wcale tam nie było i to stanowi ich główną wadę. Następnie były one zastosowaniem zupełnie błędnej psychologji, której istotą jest mechanika wrażeń, to też celem było jedynie przyswajanie nowych elementów wyobrażeniowych do istniejącej już masy apercepcyjnej; wzbogacanie tej masy wedle pewnych logicznych, sztucznych prawideł.

Dalej, pięciostopniowe nabywanie wiadomości w szkole Herbarta było sprawą czysto intelektualną, bo przygotowanie i pokazanie materjału stanowiło tylko środek pomocniczy w „transmisji" wiadomości z głowy nauczyciela do głów uczniów. Zasada poglądowości odgrywająca bądź co bądź dużą rolę w tej transmisji nic nie zmieniła w tym stanie rzeczy, skoro sam ogląd (Anschauung) był bierną percepcją, narzędziem ułatwiającem czysto „umysłową" aperecepcję.

Przejdźmy wszakże od schematów i porównań na tory pytań konkretniejszych. Jak i o ile zmienia się praktyka nauczania w zastosowaniu metody problematyzacyjnej? Zmiana zasadnicza, i jak Dewey nieraz podkreśla, o doniosłości kopernikańskiej. Skoro celem jest nie nabywanie „transmisyjne" książkowych wiadomości, lecz czynne, eksperymentujące wykonywanie zadań, postać nauczania musi ulec zmianie gruntownej. Przedewszystkiem więc jest rzeczą niemożliwą uczyć problemowo „projektami" i po „daltońsku" w sali szkolnej dawnego typu z nieruchomemi ławkami i katedrą naprzeciw. Uczeń, który ma być czynny, nie może równocześnie siedzieć biernie w ławce i słuchać w milczącem skupieniu. Szkoła musi ulec gruntownej przebudowie. Na miejsce klas laboratorja i bibljoteki, warsztaty, muzea, pracownie najrozmaitsze, oto znany i wielokrotnie dyskutowany plan budowy

szkoły twórczej, mającej spełniać zadanie stawiane przez nową metodę nauczania. W pracowni, muzeum i warsztacie uczeń wychodzi z pozycji milczącej i słuchającej, a zamienia się w czynnego pracownika, wysilającego swą inteligencję i cały organizm, celem pokonania jakiegoś zadania, nasuniętego mu tylko w pewnej mierze przez nauczyciela, w gruncie rzeczy, dzięki znacznej swobodzie w dysponowaniu czasem i dzięki zgodności z własnemi zainteresowaniami, zadania samodzielnego, wykonywanego z zainteresowaniem, z wysiłkiem i z intencją usunięcia napotkanej trudności.

Rzeczą zbędną byłoby powtarzać w szczegółach to, co znane i głoszone jest w sposób analogiczny przez tylu już dziś przedstawicieli „szkoły pracy".

Wraz z metodami nauczania i planem szkoły zmienić musi się ze względu na te same podstawy teoretyczne, t. j. problematyzację nauczania, stosunek szkoły do społeczeństwa i program nauczania. I. Szkoła musi przestać być li tylko miejscem zbiorowego nauczania, a stać się powinna komórką skupiającą w sobie życie społeczne wogóle, życie otoczenia socjalnego dziecka w szczególności. „Szkoła musi rozpatrywać i reprezentować aktualne życie — życie tak rzeczywiste jak to, które dziecko prowadzi w domu, w otoczeniu sąsiedzkiem i przy zabawie". [My Ped. Creed., 6]. Ponieważ jednak wychowanie celowe powinno zmierzać w pewnym idealnym kierunku, o którym już była mowa, a szkoła, jako instytucja społeczna bierze na swoje barki największy ciężar wychowawczy, wynika stąd, że życie społeczne szkoły, nawiązujące do życia pozaszkolnego musi skupiać w sobie, a dalej idealizować i w pewnej mierze przekształcać formy społeczne, do których nawiązuje. „Szkoła jako instytucja powinna upraszczać istniejące poza nią życie społeczne; powinna je sprowadzać niejako do tego zaczątkowego stanu, z którego wyrosło. Prawdziwe życie jest tak złożone, że dziecko nie ma możności nawiązania z niem kontaktu bezpośredniego, nie doznając czy to wewnętrznego oszołomienia, czy też rozproszenia sił; życie to bowiem przytłacza je mnogością rozgrywających się w niem spraw, tak, że pozbawia je zdolności do należytego orjentowania się w niem, albo też, pobudzając je do zbyt różnorodnych

czynności staje się przyczyną przedwczesnego aktualizowania się zdolności, co prowadzi do niepożądanej specjalizacji albo nawet do wewnętrznego rozbicia". [My. Med. Creed. i Dem. Ed., 24—25].

Szkoła upraszczająca w ten sposób życie społeczne powinna zarazem idealizować i „oczyszczać" (purify) istniejące społeczne stosunki. Jest bowiem rzeczą oczywistą, że wiele elementów życia społecznego pozaszkolnego nie nadaje się do szkoły, która ma spełniać rolę narzędzia, prowadzącego dzieło wychowania w kierunku pożądanym, t. j. demokratycznym. Szkoła powinna wreszcie „stworzyć dziecku szersze i lepiej zrównoważone otoczenie niż jest niem to, któreby wpływało na dziecko, gdyby ono było pozostawione samemu sobie" [Dem. Ed., 27]. Innemi słowy idealne otoczenie szkoły powinno dawać dziecku możność wychowania międzygrupowego, skoro celem naszym jest przysposobić je na zasadzie jego zdolności do życia w każdej grupie społecznej, a nie tylko w tej, z której ono pochodzi.

Nietylko jednak życie szkolne winno nawiązywać do form życia całego społeczeństwa, ale i suma „bodźców" zwana materjałem nauczania musi również organicznie wyrastać i nawiązywać do tych bodźców, które oddziaływają na dziecko poza szkołą, a więc przedewszystkiem w domu. Znaczy to, że „życie społeczne dziecka stanowi podstawę koncentracji lub korelacji w całem jego kształceniu i rozwoju. Życie społeczne daje tło i nieświadomie jednoczy wszystkie jego wysiłki i zdobycze". Wynika stąd, że „treść i zakres programu szkolnego powinny oznaczać stopniowe zróżniczkowanie pierwotnej a nieuświadomionej jedności życia społecznego" [My Ped. Creed., 9, podkreśl. moje].

Ale owa jedność życia społecznego oznacza nietyle aktualne doświadczenia społeczne, ile ich historyczny i kulturalny rozwój. Kręgosłupem tej jedności jest filogeneza kultury. W szkole ma się odbyć rekapitulacja tejże filogenezy, t. j. rozwoju doświadczeń społecznych. Rekapitulacja kultury w szkole twórczej nie jest jednak

bynajmniej uzasadniona wyłącznie względami na łatwość i odpowiedniość psychologiczną tej zasady w nauczaniu, ani też tylko tezą o równobieżności ontogenezy społecznej dziecka z filogenezą społeczną kultury. Potrzeba motywująca ją jest znacznie głębsza. Wprowadzimy dziecko do niezmiernie skomplikowanego ustroju społecznego, do współczesnej kultury jedynie wtedy, gdy dziecko zrozumie i pozna korzenie każdego elementu społecznego, t. j. każdej czynności i każdego wytworu kultury obecnej. Korzenie te, to nic innego, jak ewolucja poszczególnych dziedzin czynności i wytworów społecznych, to ich historja.

Tutaj tkwi źródło tej uwagi, jaką Dewey przykłada z jednej strony do t. zw. zajęć (occupations) i do nauki historji i jedynie z tego punktu widzenia można ocenić rolę tych zajęć w jego szkole twórczej i wyjaśnić, skąd Dewey, przyrodnik i „naturalista" w filozofji, zajmuje się tak pilnie tak humanistyczną nauką jak historja.

Rozważmy najpierw rolę i znaczenie „zajęć czynnych" (occupations). Co to są przedewszystkiem owe zajęcia? Są to: gotowanie, stolarka, szycie, praca w polu i ogrodzie, w warsztatach i t. p.; nie są one natomiast owym specjalnym przedmiotem, zwanym „robotami ręcznemi", które wprowadzono od pewnego czasu, jeszcze na podstawie doktryny formalnego nauczania, do szkół starego typu. Zilustrujemy rzecz na przykładzie. W doświadczalnej szkole uniwersyteckiej w Chicago dzieci poznawały np. ewolucję przemysłu tkackiego. Rozpoczynały przeto od tych pierwocin przemysłu, które w zamierzchłych czasach powołały tkactwo do życia. Najprostszemi sposobami i narzędziami hodowały len, w równie prymitywny sposób gremplowały go, przędły zeń nici na kołowrotkach dawniej używanych i samodzielnie skonstruowanych, również na nieskomplikowanych narzędziach tkackich robiły zeń płótno. Ważną okolicznością przytem było to, że produkcja samych narzędzi pracy oparta była nie na wiadomościach historycznych, lecz na aktualnych trudnościach, powstających w związku z tą pracą. Dzieci, chcąc daną, t. j. zamierzoną czynność wykonać, zmuszone były przez sam problem do przemyślenia sposobów, jakiemi te czynności jedynie

wykonać można. Z natury rzeczy zaś, sposoby te musiały być podobne, choć może nie identyczne do narzędzi i typów czynności związanych z tkactwem w jego pierwotniejszych stadjach. Dzieci przeto dochodziły samodzielnie i twórczo do poznania pewnych sposobów i produktów pracy, przez ludzkość już dawno przemyślanych i wykonanych.

Poznawszy własnym wysiłkiem początki tkactwa, dzieci uzupełniały swe wiadomości w bibljotekach, już raczej odbiorczo poznawały dalsze fazy ewolucji przemysłu tkackiego, o ile ich nie mogły wskutek trudności natury technicznej również samodzielnie prześledzić. W ten sposób wreszcie doszły dzieci do współczesnych metod produkcji tekstylnej. Przytem, rzecz szczególnie doniosła, śledząc ewolucję pewnego typu czynności społecznych, dzieci z konieczności dowiadywały się rzeczy związanych wprawdzie z aktualizowaniem własnych problemów, ale w nauce usystematyzowanej logicznie przynależnych do różnych przedmiotów. Zapoznawały się więc z całemi działami chemji, fizyki, historji, geografji, biologji i t. p. Przykład powyższy wskazuje jasno, co według Dewey'a znaczy koncentracja przedmiotów nauczania naokoło życia społecznego i jak on pojmuje zróżniczkowanie się tych przedmiotów z t. zw. „zajęć czynnych". Równocześnie widzimy, jak wielka różnica zachodzi między deweyowskiemi „occupations" a wspomnianym już specjalnym przedmiotem nauczania, t. j. robotami ręcznemi. Celem robót ręcznych było wprowadzić do szkoły więcej ruchu i życia, ale ruch ten był pojmowany czysto fizykalnie, jako poruszanie się dziecka i bez oparcia o głębsze uzasadnienie socjologiczne i psychologiczne, jakie dał Dewey. Nie należy przypuszczać, że w wprowadzeniu „occupations" do szkoły twórczej przyświecała Dewey'owi jakakolwiek myśl utylitarystyczna albo przygotowanie wychowanka do określonych zawodów. Typowe zajęcia szkoły są zupełnie oswobodzone od wszelkiego przymusu ekonomicznego. Celem ich nie jest ekonomiczna wartość rzeczy. Oswobodzenie z pęt ciasnego utylitaryzmu daje możność rozwoju ducha ludzkiego w całej pełni, wytwarza ścisłą łączność praktycznych zajęć w szkole

ze sztuką i czyni z nich ośrodki nauki ścisłej i historji. [Szkoła a społeczeństwo, 15].

Cel pozaekonomiczny zajęć jest dwojaki: umoralnić i związać pracę szkolną z życiem społecznem; dać materjałowi nauczania jakąś naturalną podstawę koncentracji, zamiast sztucznego podziału na niemające ze sobą związku wewnętrznego przedmioty, oparte o logiczny schemat gotowej nauki. Co do pierwszego z nich, „wprowadzenie do szkoły zajęć czynnych odradza ją nawskroś duchowo, daje jej możność ściślejszego zespolenia z życiem. Szkoła staje się dla dziecka domem, w którym uczy się życia, mającego już wytknięty kierunek, a nie oddalonych nauk abstrakcyjnych o życiu, które je czeka w przyszłości". [Szkoła a społecz., ibid.]. Dziecko, które uczy się nie z podręcznika, ale z własnej pracy poznawać zasadnicze typy pracy dojrzałego społeczeństwa, musi rychło uświadomić sobie, że jest odpowiedzialne za swoją pracę i łacno też nawiąże kontakt z życiem społecznem pozaszkolnem, rozumiejąc zwolna, że od jego, t. j. szkolnego życia i pracy różni się ono właściwie tylko stopniem komplikacji, a niczem innem. Życie społeczne nie będzie dla dziecka cudem, znać ono będzie — dzięki własnym czynnościom — dziejową ewolucję każdego typu działań, dokonywujących się naokoło niego. Przestanie też być dlań zagadką, dlaczego uczy się na późniejszych stopniach takich właśnie i tylu przedmiotów. Odczuwać będzie wzajemną zależność pomiędzy temi przedmiotami, zależność opartą na wspólnej genezie z pewnych określonych potrzeb społecznych w rozwoju kultury. Rozwój kultury, czyli jej historja, będzie dlań fundamentalną kategorją myślenia; poznanie tego rozwoju będzie o wiele głębsze i gruntowniejsze, aniżeli — jak w szkole tradycyjnej — oparte na suchem zapamiętywaniu faktów i wiadomostek historycznych. Historja będzie dla dziecka żywotną, bo ją naprawdę samo przeżyje, przynajmniej w pewnym zakresie, na własnych problemach i czynnościach. Właśnie też to przeżycie historji uzdolni je do „oceny wartości życia społecznego, do wyobrażenia sobie sił, które sprzyjają i czynią skutecznem współdziałanie ludzi ze sobą i które pozwalają zrozumieć znaczenie czynności popierających

i hamujących rozwój". [Szkoła a społecz., 95]. Historja ukaże się dziecku ze swej strony ruchomej i dynamicznej. „Nie będzie ona suchem sprawozdaniem z odległych i nieobchodzących dziecko zdarzeń, lecz pełnią sił i działania". Zrozumie ono jej twórcze siły, a konkretne wiadomości historyczne spożytkuje dla utworzenia barwnego obrazu, jak i dlaczego ludzie postępowali tak lub inaczej, zdobywali powodzenie lub doznawali zawodów.

Charakter programu nauczania musi być przeto uspołeczniony, musi być zbliżony do faktycznego życia społecznego i jego potrzeb poprzez „zajęcia czynne" i poprzez historyczne poznanie dziejowej ewolucji zasadniczych typów zajęć i doświadczeń społecznych. Jest rzeczą oczywistą, że „zajęcia czynne" nie mogą stanowić całości programu nauczania, ale też nie chodzi o to, aby go stanowiły. Mają one jedynie dać mocny fundament i ośrodek, mają być przytem punktem wyjścia dla różniczkujących się, wyodrębniających się z nich genetycznie i logizujących się poszczególnych przedmiotów nauczania.

Ten punkt widzenia daje Dewey'owi także podstawę do selekcji materjału nauczania, do oceny, co na wyższych stopniach nauki, wyrastających już ponad nauczanie zróżniczkowanych „occupations" podsunąć uczniowi jako problem do samodzielnego opracowywania. Jest rzeczą oczywistą, że z powodu niesłychanego bogactwa aktualnie żywych i nagromadzonych w wiedzy doświadczeń społecznych, jedne doświadczenie (elementy wiedzy) mają znaczenie zasadnicze, drugie zaś raczej drugorzędne. Kryterjum oceny ważności jednych, a drugorzędności drugich musi być znowu tylko społeczne. „Rzeczy, które są społecznie najbardziej fundamentalne, t. zn. które mają do czynienia z doświadczeniami najszerszych grup społecznych, są zasadnicze. Rzeczy natomiast, które reprezentują potrzeby grup specjalnych i służą celom raczej technicznym, są drugorzędne. [Dem. Ed., 225].

Na zasadzie powyższego kryterjum wskazuje Dewey właściwe miejsce poszczególnym „przedmiotom" w programie nauczania. Najważniejsze w tej sprawie jest oczywiście odpowiednie ustosunkowanie przedmiotów „naukowych" do „lite-

rackich". Nauka jest logicznem usystematyzowaniem i podsumowaniem doświadczeń społecznych, przedmioty literackie, w szczególności sama literatura są refleksją nad temi doświadczeniami i ich interpretacją. Rzecz zrozumiała, że poznanie samych doświadczeń jest ważniejsze od refleksji nad niemi. Z tego wynika jasno, że „literatura nie może stanowić podstawy, chociaż może i powinna być podsumowaniem i elementem unifikacyjnym" w programie nauczania. Podstawą są nauki ścisłe i przyrodnicze z historją. Historja jest obrazem ewolucji doświadczeń, nauką rzeczową, teorją tychże. Literatura może i powinna być „koroną" i zaokrągleniem w materjale nauczania. Nie znaczy to jednak wcale, że nauki ścisłe (biences) mają zająć w programie miejsce wcześniejsze od literatury i przedmiotów językowych, znaczy natomiast, że powinny być ośrodkiem nauczania, bo „w idealnym programie nauczania niema żadnej kolejności i następstwa przedmiotów". Jeżeli wychowanie jest życiem, w takim razie, ponieważ wszelkie życie ma zawsze pewną stronę naukową, stronę artystyczną i kulturalną, oraz stronę porozumiewawczą, nie może być prawdą, że dla jednego stopnia nauczania odpowiedniem wejściem jest tylko np. czytanie i pisanie, a dla jakiegoś dalszego stopnia można wprowadzić czytanie czy też literaturę albo nauki przyrodnicze. [My Ped. Creed., 11—12]. Wszystkie przedmioty powinny stanowić jednolity i z tych równoważny element w programie nauczania, o ile na poszczególnych stopniach odpowiadają wyzwalającym się zainteresowaniom dziecka; wszystko też musi być zawsze w ścisłym kontakcie z życiem społecznem, z którego wyrasta i o które oprzeć się musi wszelkie prawdziwe wychowanie i nauczanie.

Dopiero gdy w powyżej przedstawiony sposób pojmiemy istotę procesu wychowawczego, gdy go zwiążemy z życiem społecznem, gdy połączymy umiejętnie aspekt socjalny z aspektem psychologicznym, gdy pozwolimy i umożliwimy dziecku samodzielne opanowanie problemów, wyrastających z jego zainteresowań, gdy szkołę uczynimy czynną, twórczą, pełną ruchu, gdy program dotąd sztywny uplastycznimy i oprzemy o mocny grunt potrzeb społecznych — wychowanie spełni nadzieje i za-

dania, których wypełnienia odeń żądamy, t. j. poprowadzi jednostkę ku prawdziwie pojętej wolności, a społeczeństwo w kierunku naprawdę demokratycznym, wtedy wogóle urzeczywistnimy w wychowaniu, a w szczególności w instytucji szkoły wszystkie te możliwości, które w nich tkwią w zarodku.

Do realizacji tych możliwości potrzebne jest jednak daleko większe niż dotąd zrozumienie dla spraw pedagogicznych ze strony społeczeństwa.

„Gdy społeczeństwo zrozumie kiedyś możliwości mieszczące się w wychowaniu, a zarazem uzna zobowiązania, jakie te możliwości nakładają, to niepodobna będzie zliczyć zasobów czasu, uwagi i pieniędzy, które staną wówczas wychowawcy do dyspozycji". [My Ped. Creed., 16].

2. W ekspozycji powyższej starałem się o wydobycie najważniejszych momentów bogatej twórczości pedagogicznej Johna Dewey'a. Jest rzeczą oczywistą, że nakreślić mogłem jedynie kontury zasadnicze tej twórczości, że bynajmniej nie wyczerpałem wszystkich problemów i pomysłów tej genjalnej indywidualności i filozoficznej i pedagogicznej, a przedewszystkiem, że schemat argumentacji został tu uproszczony do minimum. Jednak już z tego „szkicu węglem" można sobie — w pewnem przybliżeniu — wyrobić opinję, co jest ideałem tego „w najgłębszym sensie filozofa amerykańskiego", co ma znaczenie trwałe, gdzie zaś leżą granice jego twórczości i co w niej jest tylko amerykańskie...

Najpierw więc trudno w to wątpić, że filozofja wychowania J. Dewey'a jest świetnym wyrazem potrzeb społeczeństw demokratycznych w ich współczesnej strukturze społecznej, politycznej i gospodarczej, a także, że tendencjom rozwojowym państw demokratycznych najbardziej odpowiada. W społeczeństwie demokratycznem nie powinno być sztywnych warstw ani kast, bo postulatem fundamentalnym jest równość ze względu na najrozmaitsze dziedziny i formy życia społecznego. Ale skoro walka z dawnemi warstwami i kastami oraz utrzymanie życia społecznego w stałej płynności leży niejako w intencjach współczesnych społeczeństw, to i struktura wychowania musi być zorganizowana tak, aby płynność nieustannie dokonywującej się „rekonstrukcji" społecznej zabezpieczyć i nie

dopuścić do wytworzenia sztywnych i zamkniętych w sobie elit społecznych. Społeczeństwo winno zabezpieczyć każdej jednostce możność rozwoju wszystkich jej danych, t. j. wrodzonych zdolności i sił, żadnej jednostki nie może ograniczyć w jej społecznych czynnościach, „from the social shared activity", jak się Dewey często wyraża w tym względzie. Demokracja jednakże jest tylko kierunkiem, a nie ideałem kwietystycznym dawnych doktrynerów liberalizmu i demokratyzmu. Dewey doskonale rozumie, że kierunek ten nigdy nie zakończy się urzeczywistnieniem „wolności, równości i braterstwa", jak chciała Wielka Rewolucja, nie zakończy się zaś w ten sposób z przyczyny zasadniczej: nie może być mowy o równości tam, gdzie u podstaw, t. j. w samej psychofizycznej budowie ludzi leży nierówność. Nierówni są bowiem ludzie pod względem zdrowia, zdolności umysłowych i fizycznych, piękności a „last but not least" w najbardziej nawet demokratycznem społeczeństwie nie są równi ze względu na swą aktualną sytuację gospodarczą, a w konsekwencji społeczną. Gdyby nawet fikcja tej ostatniej równości stała się w pewnym momencie rzeczywistością, to z powodu głębokich, a w każdym razie odpowiadających krzywej fluktuacyjnej Quetelet'a różnic i nierówności biologicznych, równość społeczno-gospodarcza, osiągnięta w danym momencie, niebawem ustąpiłaby dawnej nierówności.

Chodzić musi przeto jedynie o to, aby punkt wyjścia w rozwoju dla wszystkich był jednakowy, aby każdy mógł wydobyć z siebie najlepsze wartości kulturalne i najdoskonalej uczynnić siły i zdolności, które otrzymał przypadkiem od natury. Idealnym jest przeto dla Dewey'a — o ile słuszna jest powyższa interpretacja — taki stan albo lepiej: taki rozwój społeczeństwa, w którym przeprowadza się jak najdoskonalej selekcje społeczne na zasadzie danych nierówności biologicznych. Niezdolny nie może być na świeczniku życia społecznego, a zdolnemu nie wolno zamykać drogi do wyzyskania wszelkich możliwości, w jakie wyposażyła go natura. Oto sens ideału demokratycznego J. Dewey'a. Nie usuwa on bynajmniej elit społecznych, ale usuwa — a przynajmniej zdaje się usuwać — se-

lekcję, włączającą jednostkę do danej grupy na podstawie przypadkowości urodzenia, a więc selekcje „tradycyjne" na rzecz biologicznych. U podstawy zaś tych zmienionych kryterjów w selekcji leży przekonanie, że to, co jest wartością absolutną, t. j myśl i jej rozwój znajdzie lepszą, szybszą i bogatszą aktualizację w społeczeństwie platońskiem, t. j. takiem, w którem podstawą przeznaczenia człowieka do wykazywania takiej czy innej funkcji społecznej jest jedynie zdolność — nieobliczalny posag przyrody.

Ideału tego krytykować nie można, jak wogóle żadnych ideałów „krytykować" niepodobna, można je tylko uznawać lub ich nie uznawać, walczyć z niemi lub bronić ich, zależnie od tego, w jakiej sytuacji społecznej sami się znajdziemy i czy zostaliśmy członkami danej elity na zasadzie selekcji biologicznej, czy innej. Krytyce logicznej podpada jedynie teorja środków, wiodących do danego, pożądanego celu.

Otóż, że środki rozpatrzone przez Dewey'a są jedynie właściwe, można się w zasadzie zgodzić. Gdyby jego teorja wychowania (t. j. teorja najważniejszych środków na drodze ku demokracji) została urzeczywistniona, musiałaby te funkcje spełniać znakomicie. Gdzież bowiem okażą się lepiej wrodzone dyspozycje, zdolności i talenty dziecka, t. j. jednostki mającej podlec selekcji, jak nie w szkole problematyzacyjnej J. Dewey'a? Na każdym kroku musi w niej dziecko wykazywać swe zdolności do pokonywania trudności życiowych, pojętych w najszerszem znaczeniu, wszędzie ma ujawniać swoje zainteresowania, a te przecież są wyrazem jedynym i prawdziwym sił za niemi tkwiących. W szkole idealnej Dewey'a jest przeto każdemu otwarta droga do twórczości, do wydobycia i ujawnienia wszystkiego, co jednostka ma indywidualnego, w czem jest mocna, ale zarazem w czem jest słaba. Barjer socjalnych szkoła deweyowska — w rozważaniu teoretycznem przynajmniej nie mieści i mieścić nie może. Dotąd też można się z Dewey'em bez zastrzeżeń zgodzić. Inne natomiast jest pytanie, czy szkoła przyszłości, taka jak ją Dewey pojmuje, nadaje się do tego, aby być narzędziem selekcyjnem, skierowującem zdolności jednostki na pewną drogę na całe życie, to znaczy, czy istotnie zapewnić mo-

że jednostce w całem życiu — a nietylko w ciasnem życiu społecznem szkoły — wyzyskanie wrodzonych sił i talentów. Niełatwo dać odpowiedź na to pytanie. W każdym razie jedno zdaje się być prawdopodobnem, że szkoła twórcza i problematyzacyjna nie odbierze pozycji społecznej tym, którzy pochodząc z elity, gospodarczej przedewszystkiem nie okażą zdolności, t. j. dyspozycyj do problemowego myślenia. Ci — tak można przypuszczać — mimo to do swojej elity wrócą i obejmą stanowiska społeczno-polityczne przedewszystkiem na zasadzie urodzenia się w swej grupie społecznej, t. j. właśnie w elicie.

Tutaj mamy pierwsze ograniczenia, ograniczenia od góry. Ale i od strony przeciwnej wysunąć można pewne zarzuty. W najbardziej nawet demokratycznem społeczeństwie musi istnieć podział pracy, będący istotą życia społecznego, a ilość poszczególnych specjalnych funkcyj jest i będzie zawsze zgóry mniej lub więcej określona. Ale zgóry również można przewidywać, że nigdy ilość jednostek predysponowanych z natury do spełniania pewnych specyficznych czynności nie będzie odpowiadała ilości pracy i czynności wymaganych przez daną potrzebę społeczną. Wobec tego pewna ilość jednostek będzie, z tego choćby tylko powodu, zmuszona do spełnienia funkcyj, nie odpowiadających ich skłonnościom naturalnym. I tak np. nie wszystkie jednostki o uzdolnieniach i szczególnych skłonnościach artystycznych, naukowych, politycznych, gospodarczych, religijnych i t. p. będą mogły pójść za swem „powołaniem". Potrzeby życia społecznego zmuszą je do podejmowania zadań nie leżących zgoła w kręgu ich zainteresowań. Ograniczenia selekcji społecznej według uzdolnień są przeto oczywiste. Jedyne wyjście z tej trudności znalazłoby się wtedy, gdyby długość czasu pracy, konieczna do spełniania czynności nieodpowiednich, została dzięki technice, ograniczona do minimum i gdyby owe jednostki miały możność aktualizowania swych zainteresowań w coraz zwiększającej się — z powodu technizacji życia — porze dnia „wypoczynkowej", gdyby przeto czas swobodny, „leisure time" był coraz większy; ale, jak słusznie zauważył Sergjusz Hesseu, Dewey mało uwagi poświęcił zagadnie-

niu wychowania „für die Mussestunden" [„Die Erziehungen, Sept. 1930]. Jest jeszcze inna trudność.

Także i „od dołu" niewykluczona, bo bardzo prawdopodobna (wobec dotychczasowych faktów) jest możliwość „wydobycia się na wierzch" jednostek nieodpowiednich dzięki najrozmaitszym zbieżnościom przypadkowym, a przeto znowu zasada selekcji, według ideału demokratycznego, doznałaby pewnego ograniczenia.

Naogół jednak niema powodu do przypuszczania, że demokratyczna szkoła twórcza swych przeznaczeń nie spełni. Jakiekolwiek możnaby przeciwko niej podnieść zarzuty, wartość jej może doznać tylko pewnego ograniczenia, lecz zasadniczo stanowić ona musi jedynie możliwe i dobre narzędzie utrzymywania płynności i plastyczności życia społecznego, a to przecież jest sens fundamentalny szkoły twórczej i sens ideału demokratycznego Dewey'a.

Gdyby nawet funkcja demokratyzacyjna szkoły twórczej podlegała ograniczeniom daleko idącym, wartość ściśle pedagogicznych idej systemu J. Dewey'a nie doznałaby z tego powodu znacznego uszczerbku. Wartość tę mierzyć trzeba bowiem innem jeszcze kryterjum, którem jest ułatwienie i racjonalizacja celowego procesu wychowania, rozpatrywanego niezależnie od swego wytycznego celu. Tą miarą mierzony wysiłek twórczy J. Dewey'a na polu wychowania jest olbrzymi w porównaniu z tradycją zarówno teorji, jak i praktyki wychowawczej.

Podkreślić należy przedewszystkiem dwa momenty w tejże twórczości, a mianowicie: po pierwsze szczęśliwe pogodzenie teoretyczne i praktyczne dwu tendencyj od czasu Rousseau'a walczących w pedagogice psychologicznej z socjalną, i powtóre w ścisłym związku logicznym z tem pogodzeniem będącą teorję problematyzacji nauczania. Moment pierwszy możemy inaczej nazwać pogodzeniem dualizmu przymusu i zainteresowania, drugi zaś, zespoleniem myślenia z działaniem. Oba wzajemnie się uzupełniają, oba tworzą kręgosłup, a zarazem najbardziej oryginalną część pedagogiki Dewey'a, oba też — zdaniem piszącego te słowa — stanowią zasadniczy krok na-

przód w stosunku do całej dotychczasowej tradycji wychowawczej.

Weźmy pod uwagę najpierw sprawę usunięcia dualizmu zainteresowania i wysiłku, natury i społeczeństwa, aspektu psychologicznego i socjalnego w wychowaniu. W łączącej oba przeciwieństwa koncepcji deweyowskiej staje się zadość i naturalnym tendencjom rozwojowym dziecka, a z drugiej strony także i czynnik społeczny uzyskuje należne prawa, bo tradycja wchodzi w pożądanej (dla społeczeństw) dawce i jakości w świat myśli i działania wychowanka. Doniosłość zespolenia obu czynników ocenimy należycie dopiero wtedy, gdy rozpatrzymy je na płaszczyźnie zagadnienia postępu społecznego. Wychowanie tradycyjne, nauczanie „transmisyjne", szkoła, w której właściwością charakterystyczną była postawa słuchająca ucznia, przekazywała niewątpliwie tradycję społeczną jednostkom mającym wejść do grupy społecznej, ale nie była zdolna zapewnić w sposób trwały postępu społecznego, nie stwarzała warunków społecznych dla wyjścia poza tradycję. Postęp dokonywał się wbrew warunkom socjalnym, a dzięki szczęśliwym warunkom indywidualnym (zdolnościom, talentowi czy genjuszowi jednostki). Innemi słowy, wychowanie tradycyjne zapewniało trwałość, a nie troszczyło się o rozwój tradycji Jako takie było ono zresztą wiernym obrazem struktur społecznych, przeważnie klasowych, kastowych stabilizowanych. Odpowiadało ono dobrze społeczeństwom statycznym. Jeśli jednak wychowanie ma służyć społeczeństwom oraz ideałom demokratycznym, to nie może wystarczyć wychowanie, li tylko zachowujące tradycję, bo takie wychowanie musiałoby prędzej czy później doprowadzić — w pewnych warunkach społeczno-politycznych — do wytwarzania na nowo stałych warstw społecznych, musiałoby unicestwić płynność życia demokratycznego. Wychowanie musi przeto dbać o to, aby zapewnić tę płynność. Płynność jednak to ciągła przebudowa czyli rekonstrukcja społeczna. Wychowanie musi przeto być wyrazem także i rekonstrukcyjnych tendencyj społeczeństw demokratycznych. Z drugiej strony jednak jest rzeczą konieczną — także i w najbardziej demokratycznych społeczeństwach, aby

zachodziła trwała równowaga między przyswajaniem, a przetwarzaniem tradycji. Gdzie tej równowagi niema, grozi społeczeństwu albo skostnienie kultury, albo ciągła rewolucja. Szkoła tradycyjna tworzyła warunki dla skostnienia, szkoła według marzeń Rousseau'a, uwzględniających jedynie tendencje rozwojowe dziecka, groziłaby zawsze niebezpieczeństwem dla bytu społecznego, zerwaniem z tradycją [1]).

Otóż śmiem wyrazić przekonanie, że jednem z najbardziej twórczych i genjalnych posunięć Dewey'a jest doskonałe zharmonizowanie funkcji rekonstrukcyjnej i konserwatywnej wychowania. Całą jego pedagogikę możnaby z dużą dozą słuszności nazwać teorją równowagi tych dwu funkcyj. Przystosowywanie i przekształcanie tradycji nie są w tej teorji przeciwieństwami, lecz uzupełniają się wzajemnie.

Z jednej strony bowiem dziecko powtarza w rozwijaniu swojej twórczości problemowej (z punktu widzenia człowieka dorosłego i gotowej kultury: odtwórczości) i niejako wchłania w siebie najważniejsze zdobycze „nagromadzonego kapitału cywilizacji" [My Ped. Creed, 1], z drugiej natomiast strony, ponieważ — jak Dewey słusznie i nieustannie podkreśla — niema żadnych psychologicznych granic między twórczością, która jest „nową" a tą, która jest wyłącznie adoptacyjna (różnica zachodzi jedynie od strony obserwatora już znającego tradycję cywilizacji). Dziecko dojrzewające z natury rzeczy — o ile wogóle posiada pewne twórcze zdolności — zajmie się problemami, które już stanowią „problemy graniczne nauki i kultury, będąc znakomicie przygotowane do twórczego wysiłku prawdziwie oryginalnego, świeżego z punktu widzenia obserwatora, znającego dany odcinek tradycji, a zatem na swoim odcinku, dorzuci cegiełkę do wielkiego procesu rekonstrukcji społecznej. W takich zaś warunkach rekonstrukcja odbywać się będzie na solidnym gruncie tradycji, ale tradycji żywej, czynnej, nie zasklepionej, zdogmatyzowanej i martwej. Bo tradycja ta, stanowiąc dla każdego wychowanka szkoły twórczej oczywisty punkt wyjścia, nie będzie święta, t. j. nietykalna, ale zawsze stanowić będzie miazgę dla nowości, dla re-

---

[1]) Por. Z. Mysłokowski, Funkcja socjalna wychowania.

konstrukcji, która odtąd nie może być dla tradycji wrogiem. Oto wielka idea, która, choćby wszystko inne w systemie i światopoglądzie najwybitniejszego z pragmatystów było kruche i ułomne, stanowić będzie pomnik trwałej i nigdy niezaprzeczalnej wielkości.

Problematyzacja nauczania jest drugą stroną tej samej sprawy. Materjał jest wprawdzie t r e ś c i o w o dla dziecka zewnętrzny, ale z tego niewątpliwego faktu nie wolno wyprowadzać wniosku, że także i genetycznie, t. j. ze względu na metodę jego przyswajania sobie, jest również zewnętrzny. To był kardynalny błąd pedagogji dawniejszej, starej, a w tym błędzie leżała również przyczyna, czy podstawa transmisyjnej, wrażeniowej, a przedewszystkiem słuchowej metodyki nauczania. Przedmiot — materjał treściowo dziecku obcy i nieznany nie może być genetycznie (dla dziecka) w procesie przyswajania również obcym, ale musi stanowić naturalny korelat jego zainteresowań. Wszedłszy w tę korelację, materjał już jest w świecie dziecka, a dziecko jest wewnętrznie, t. j. „od siebie", zmuszone strawić go, przeżyć, przeeksperymentować, — p r z e p r a c o w a ć w całości, najpierw w postaci niepokoju czyli uczuciowego problemu, potem hipotezy, eksperymentującej manipulacji, a wreszcie w postaci sprawdzenia. Materjał, stanowiący element tradycji (naukowej, literackiej i t. p.) wchodzi w ten sposób w duszę dziecka jako j e g o własny materjał, przez niego czynnie i osobiście zdobyty, a nie jako element tradycji. Czyż może być szczęśliwsze rozwiązanie problemu dydaktycznego? A jednak... i tu są ograniczenia i to szczególnie poważne, większe niż ograniczenia szkoły twórczej ze strony aspektu demokratycznego. Wyjść musimy raz jeszcze od biologji i psychologji problemu w oświetleniu filozoficznem Dewey'a. Inteligencja czyli zdolność do rozwiązywania problemów jest korelatem system nawyknień (habits), „udrożnieniowego osadu mózgowego" czyli rutyny. Innemi słowy, inteligencja jest zdolnością do wzbogacania r u t y n y, a rutyna — nawyknienie, to ekonomiczne, nie-myślowe, a więc już nie-problemowe rozwiązywanie sytuacyj życiowych. Wobec tego problem jest znaczniejszym wydatkiem energji, rutyna zaś oszczędzaniem energji. Organizm (rozumujemy biologicznie idąc w ślady De-

wey'a z „Human Nature and Conduet") stara się też ograniczyć sytuacje problemowe do minimum, rozwiązywać je tylko tam, gdzie mu to jest niezbędne. Tymczasem problematyzacja nauczania taka, jak ją proponuje Dewey jest rozszerzaniem zakresu problemów, które dziecko musiałoby pokonać, do maximum, jest zatem sprzeczne z założeniami biologicznemi jego pedagogiki. Sprzeczna jest również z faktycznemi możliwościami jakiejkolwiek, najbardziej nawet twórczej szkoły. Pokonywanie samodzielne problemów musi a priori wymagać o wiele więcej czasu, aniżeli nieproblemowe, lecz tylko czysto transmisyjne i pamięciowe przyswajanie materjału w jego całej rozciągłości. Wniosek stąd oczywisty, że nie wszystek materjał może sobie dziecko przyswoić problemowo, a więc przez czynne i samodzielne myślenie, lecz że skazane będzie zawsze na wchłonięcie znacznej jego części w sposób uproszczony, ekonomiczny, łatwy i szybki. Chodzić musi o to tylko, ażeby wynaleźć i zaprowadzić odpowiednią równowagę pomiędzy tem, czegoby się dziecko powinno nauczyć czynnie, samodzielnie i przez myślenie problemowe, a coby mogło i miało zdobyć z drugiej ręki, a więc z lektury, od nauczyciela na lekcjach starego, np. herbartowskiego typu. Tej sprawy Dewey nie przewidział. Nie znaczy to wcale, że koncepcja problematyzacji i projektyzacji nauczania sama w sobie na tem cierpi. Doznaje tylko ograniczenia. W praktyce bowiem oznaczałoby niesłychane zwężenie zakresu elementów tradycji, do których przyswojenia dziecko byłoby zdolne. W praktyce rzeczywistej szkół twórczych jest na to wyjście, wyraźnie wskazane przez samego Dewey'a. Oto, obok laboratorjów istnieją bibljoteki w centrum szkół, no i bądź cobądź pozostał jeszcze nauczyciel. Dewey jest coprawda zdania, że korzystanie z bibljoteki i z porad nauczyciela będzie także objawem spontaniczności ucznia. Bezwątpienia, ale równie niewątpliwie te czynności nie będą miały charakteru samodzielnego rozwiązywania wszystkich problemów w całości. Zawsze bowiem uczeń czytający np. jakąś książkę chemiczną dla usunięcia pewnych wątpliwści, powstałych w kuchni czy w laboratorjum, dowie się równocześnie wielu innych rzeczy, istnie-

jących w ścisłym związku z jego trudnością, a te już będą stanowiły element dogmatyczny w jego problemowem czyli krytycznem — w zasadzie — doświadczeniu. Chimeryczne wogóle byłoby przypuszczenie, że krytycznie dadzą się przemyśleć wszystkie sprawy czyli, jak mówi Dewey, „sytuacje życiowe". Ideałem powinno być, aby dziecko pokonało w sposób problemowy, czyli krytyczny, wszystkie, a choćby tylko najważniejsze typy „sytuacyj życiowych", a więc konkretnie: chemicznych, biologicznych, historycznych, literackich, w ściślejszem znaczeniu społecznych i t. p. Na wszystko inne musi już dziecko „iurare in verba mastri", t. j. uważać za prawdopodobne wszystko to, co będzie w zgodzie z przeżytym przezeń w całej pełni problemem i nie przeczyć temu, co pochodzi jednak z zasobu cudzych doświadczeń, a więc nauczyciela i książki.

Jednym z najdonioślejszych i niewątpliwych sukcesów myśli pedagogicznej Dewey'a jest oparte o problematyzację nauczania idea socjalizacji życia szkolnego. Dziecko przestaje słuchać nauczyciela, siedząc milcząco w ustalonem dlań miejscu, ale zachowuje się czynnie, realizując swe problemy. Otóż rzecz zasadnicza przytem jest ta, że bardzo wiele zaciekawiających je zagadnień musi rozwiązywać wspólnie z kolegami i przy ich pomocy. Pomagając im, albo korzystając z ich pomocy, wrasta powoli w tok życia społecznego, jakiem ono jest istotnie; ponieważ zaś życie przedstawia w niezmiernej ilości wypadków typy pracy wspólnie wykonywanej, przeto dziecko uspołecznia się. Znika zarazem przyczyna największego zła szkoły tradycyjnej, t. j. wyrabiające się fałszywie i niewłaściwie skierowane poczucie wartości osobistej, współzawodnictwo, pełne nieufności i antyspołecznej zawiści. W szkole twórczej dziecko ma pełne pole i możliwość wyrabiania nawyknień społecznych i twórczych, konstruktywnych, szkoła ta zatem niewątpliwie w sposób możliwie najszczęśliwszy rozwiązuje tak trudne dotąd zagadnienie wychowania moralnego. I tu więc pionierskie idee Dewey'a a priori są płodne i stanowią w stosunku do tradycji daleko idący postęp.

Poważne natomiast ograniczenia dla systemu pedagogicznego Dewey'a stanowi — jak to jasno uwydatnił i uzasadnił

wspomniany już Sergjusz Hessen — okoliczność, że szkoła twórcza, tak jak ją przemyślał autor „Demokracji i wychowania", ma zastosowanie właściwie tylko na niższych stopniach nauczania. W każdym razie nie przedyskutował Dewey możliwości wprowadzenia jej zasad w wyższem gimnazjum i na uniwersytecie. Trudno mimo tego braku przesądzać — negatywnie — możliwość takiego jej zastosowania. Problematyzacja nie może jednak napotkać poważnych trudności, jeżeli się ją pojmie z wyżej podniesionemi ograniczeniami. Zresztą, studjum uniwersyteckie jest — w zasadzie przynajmniej par exellence problematyzacyjne. Student jest obowiązany do zdobywania wyników i metod swojej nauki przez samodzielne rozwiązywanie trudności teoretycznych przez siebie napotykanych. Że jednak nie wszystkie problemy ucznia i studenta dadzą się nagiąć do schematu myślenia eksperymentującego w schematycznej postaci, podanej przez Dewey'a, to rzecz bardzo prawdopodobna, ale to tylko dlatego, że wogóle schemat ten odpowiada pewnym tylko „sytuacjom życiowym"; innemi słowy, że deweyowska psychologja problemu jest sformułowana na tle obserwacji metod postępowania pewnych tylko nauk, a mianowicie przyrodniczych. Jakkolwiek myślenie krytyczne, wynikające z samodzielnego wysuwania i przemyślania zagadnień jest zasadniczo istotnie wszędzie jednakowe, to jednak znowu stopnie: „zauważenia" i odczucia problemu oraz weryfikacja tegoż są w pewnych naukach, a więc przedewszystkiem humanistycznych bardzo odmienne od zauważenia „zaciekawiającego nas" zjawiska przyrodniczego i od sprawdzania hipotezy przyrodniczej. Nie trzeba jednak wysnuwać stąd wniosku, że teorja nauczania problemowego podana przez Dewey'a jest zła i niestosowalna, znaczy natomiast, że należy ją rozszerzyć i uzupełnić z punktu widzenia właściwości humanistycznego materjału nauczania.

Wogóle należałoby zastosować w zasadzie słuszną i oryginalną ideę Dewey'a o problematyzacji nauczania do tych dziedzin nauki i materjału szkolnego, których on sam dobrze nie przemyślał, będąc za bardzo opanowany przez przyrodniczy sposób patrzenia na „problemy". Wszystkie, problemy czyli wszelkie myślenie poprawne ma i musi mieć wedle Dewey'a

charakter e k s p e r y m e n t u j ą c y, przyczem wyraz ten ma dlań znaczenie wybitnie przyrodnicze. A jednak trudno byłoby zasadę tę zastosować do nauczania prawie wszystkich dziedzin nauk humanistycznych, nauk o kulturze. Nie znaczy to — mojem zdaniem — że nie można także i tych nauk uczyć w s p o s ó b p r o b l e m o w y, ale znaczy, że psychologja problemu ma inne oblicze przy rozwiązywaniu samodzielnem i twórczem zagadnień przyrodniczych, a inne przy poznawaniu świata kultury. Że tu i tam uczeń powinien przemyśleć odnośne problemy w sposób samodzielny, wynikający z jego aktualnych potrzeb duchowych, czyli zainteresowań, to nie może ulegać najmniejszej wątpliwości, w tym względzie są fundamenty pedagogiki J. Dewey'a — mojem zdaniem — niewzruszone, a wyniki stosowalne. Idea samodzielnego i czynnego przyswajania sobie tradycji przez ucznia w oparciu o jego wyzwalające się siły i zgodnie z kolejnością ich wyzwalania się stanowi przecież o całym r e w o l u c y j n y m charakterze teorji deweyowskiej. Szczęśliwe powiązanie doktryny russowskiej zainteresowań naturalnych z doktryną wysiłku, stanowić musi i stanowić będzie n i e w z r u s z a l n y f u n d a m e n t i kapitał zakładowy wszelkiej przyszłej n a u k o w e j pedagogiki. Od uwzględnienia tej idei rozpocząć musi wszelka teorja wychowania nie metafizyczna, nie literacka i nie przypadkowo konstruowana.

Sądzę też, że mam pewne prawo nazwać Dewey'a Kantem w dziedzinie kultury wychowania, a jego poglądy — prolegonemami do wszelkiej przyszłej pedagogiki.

Z ŻYCIA SEKCJI PEDAGOGICZNEJ.

W dniu 10 maja b. m. odbyło się posiedzenie Sekcji Pedagogicznej, na którem Dr. B. Suchodolski mówił o idei postępu [1]), a Redaktor J. Rembeliński o tradycjonaliźmie w wychowaniu. Drugi referat podajemy poniżej w streszczeniu:

Idea „postępu" w jej najpospolitszem, najbardziej prymitywnem ujęciu, streszczającem się w przeświadczeniu, że zasadniczo, naogół wziąwszy, „dziś" jest lepsze, aniżeli „wczoraj", odgrywa niezaprzeczenie ogromną rolę w obecnym systemie wychowawczym. Uczeń systematycznie dowiaduje się o olbrzymich zdobyczach, osiąganych kolejno, z biegiem czasu, we wszystkich dziedzinach życia cywilizacyjnego ludzkości, rzadko zaś i sporadycznie tylko o równoczesnych w tymże zakresie stratach.

Nie oceniając wyczerpująco wszystkich dobrych i złych stron tak ujętej idei „postępu" warto, ze stanowiska wychowawczego, zwrócić uwagę na związane z nią, groźne bardzo niebezpieczeństwo: przyzwyczaja ona do traktowania zgóry, jakgdyby z pewnem poczuciem wyższości przekazanego nam dorobku myśli, instytucyj, pojęć, obyczajów i t. d., zwłaszcza z epok bardziej, pod względem czasu, odległych. Wpajany zazwyczaj przez szkołę szacunek dla wielkich twórców z przeszłości, którzy dziełami swojemi położyli, jak się to mówi, fundamenty pod dzisiejszy rozwój kultury, nie przyczynia się jeszcze bynajmniej do istotnego, realnego i bliskiego współżycia z ich twórczością. Można czcić jaknajgoręcej Stephensona,

---

[1]) Patrz artykuł wstępny.

jako wynalazcę kolei żelaznej, ale nikt lokomotywy stephensonowskiej nie zechce dzisiaj używać jako praktycznego środka lokomocji.

Otóż taki właśnie stosunek psychiczny do przeszłości, widzący w niej jakgdyby niższe tylko przygotowawcze stadjum postępującego stale rozwoju kultury powoduje — jeżeli się upowszechni — ogromne zubożenie duchowe, wynikające z życia jedynie „dniem dzisiejszym", braku należytego kontaktu duchowego z epokami minionemi i lekceważenia pozostawionych przez nie skarbów. Coraz słabsza staje się „ciągłość cywilizacji, każde kolejno następujące pokolenie zaczyna żyć niejako w odosobnieniu, niezdolne, bo niechętne zgoła do spoufalenia się z wielką twórczością czasów dawniejszych.

W tych warunkach szczególnie ważne staje się wyszukiwanie i podkreślanie w wychowaniu tych momentów z przeszłości, w których można i należy widzieć wartości bezwzględne, trwałe, wartości praktyczne na dziś, nie zaś jedynie „na swój czas", oraz „na tle swojej epoki". Tak pojęty związek z tradycją nietylko ogromnie wzbogaca duchowo człowieka, czyniąc go jej prawowitym dziedzicem: świadomość, iż pozostały po przeszłości dzieła trwałe, których wartość z wpływem czasu nie maleje, budzi w pokoleniu współczesnem ambicję pozostawienia po sobie dzieł również nie mniej od nich trwałych, dzieł będących zatem czemś więcej, aniżeli jedynie kolejnym, z natury rzeczy przemijającym etapem w niekończącym się pochodzie „postępu".

U nas to praktyczne nawiązywanie do tradycji, to współżycie z nią bliskie, codzienne, szczególnie trudne jest z powodu przerwy, tworzonej przez epokę rozbiorów, zwłaszcza, że i na dzieje przedrozbiorowe przyzwyczailiśmy się — w wieku XIX-ym — spoglądać przedewszystkiem pod tym kątem, aby wyczytać w nich wytłumaczenie przyczyn późniejszej katastrofy. Niedostatecznie zdajemy sobie sprawę z faktu, że więcej aniżeli połowę historycznego bytu narodu polskiego stanowią do dzisiaj jeszcze dzieje Polski średniowiecznej. Teraz, gdy na zachodzie Europy raz po raz pojawiają się wezwania do nawrotu ku niektórym cennym wartościom średniowiecza, tembardziej u nas zbliżenie młodych pokoleń z epoką, kiedy Pol-

ska rozwijała się, krzepła, potężniała, staje się niewątpliwie jednem z najpoważniejszych i najbardziej aktualnych zadań wychowania narodowego w dobie obecnej.

W dyskusji pierwszy mówca nawiązał do referatu dra Suchodolskiego [1]. Prelegent znakomicie zanalizował i oświetlił na podłożu historycznem doktrynę postępu, wykazując jej charakter wiary, nie dającej się uzasadnić rozumowo. Wiara ta wyraża się m. i. w często spotykanem utożsamianiu „najnowszego" z „najlepszem" dotychczas osiągniętem. Doktryna postępu ma pewne pokrewieństwo z ideą ewolucji ontogenetycznej i filogenetycznej, jaka się wytworzyła na gruncie biologji, aczkolwiek rozwój niezawsze jest identyczny ze wznoszeniem się na wyższy szczebel życia, ale bywa także zanikiem i doprowadza do śmierci.

Wiarę w postęp można rozpatrywać jako wyraz pewnej potrzeby ducha ludzkiego, mianowicie potrzeby dążenia do celów, uznawanych za coraz to doskonalsze, — z czem łączy się potrzeba wychodzenia poza ograniczenia, jakim podlega jednostka. Cele dążenia zaspakającego potrzebę nieograniczonego doskonalenia się winny być ponadjednostkowe; jednostka osiąga poczucie możliwej dla siebie doskonałości „służąc sprawie". „Służba" ta jednak musi być wynikiem jej woli, nie może jej towarzyszyć poczucie roli kółka mechanizmu, toczącego się z nieubłaganą koniecznością.

Jednostka rozszerza i potęguje swą osobowość, wchodząc w skład wyższej całości społecznej, mającej świadomość i wolę zbiorową. Najwyższą z takich całości jest dotychczas naród (wytwarzający własne państwo). Wykazuje to m. i. W. Mc Dougall w swej „Psychologji grupy" (przekł. dra J. Chałasińskiego). Narody dążą do realizowania pewnych wytkniętych celów z mniejszą lub większą świadomością i z mniejszą lub większą stanowczością i wytrwałością. Zależnie od tego, narody rosną w siłę — lub też rozkładają się i giną. Niema tu bezwzględnej konieczności rozwoju, ale jest ciągły wysiłek dla zdobywania przyszłości, a więc także ciągła odpowiedzialność za nią każdego pokolenia i każdej jednostki.

---

[1]) Przemówienie to zostało w druku rozszerzone.

Jednostka w narodzie, obywatel, nie jest kółkiem maszyny, działającej według niezmiennych praw, od jego wpływu niezależnych. Jest organiczną cząstką współodpowiedzialną zbiorowej woli, która może dążyć do różnych celów w rozmaity sposób.

Wychowanie narodowe polega na tem, ażeby każdą jednostkę uczynić w jak najwyższym stopniu współtwórcą przyszłości narodu, uczestnikiem świadomości i woli zbiorowej narodu, wyrobić w niej poczucie współodpowiedzialności za działania całości.

Do zespołu wnosi każda jednostka swoje cechy indywidualne. Takie zatem są narody, jacy ich obywatele. Bez silnych charakterów jednostkowych nie może być silnej woli zbiorowej. Ideały etyczne jednostek winny też znajdować wyraz w ukształtowaniu oblicza narodu. Zasady chrześcijańskie wyznawane przez obywateli powinny się odbijać w życiu publicznem i nadawać odpowiednie piętno osobowości narodowej i jej dążeniom.

Każdy naród jest indywidualnością odrębną i swoistą, o właściwej sobie psychice. Każdy przeto nacjonalizm jest inny i winien być oddzielnie rozpatrywany. Przeciwko tej zasadzie błądzą zazwyczaj przeciwnicy nacjonalizmu, przypisując mu wszędzie jednakowe, a zawsze ujemne cechy.

Nieinaczej też — choć z pewnemi łagodzącemi omówieniami — odnosi się do nacjonalizmu prof. Z. Mysłakowski w artykule p. t. „Wychowanie państwowe a narodowe" (Muzeum, 1931, zesz. 1 i 2).

„Organizacja narodu ma — zdaniem prof. Mysłakowskiego — dwie strony, różne pod względem wartości wychowawczej, społecznej i etycznej: stronę konstrukcyjną, objawiającą się w procesie intensywnego uspołecznienia wewnątrz grupy, i destrukcyjną, objawiającą się w odosobnieniu, najpierw psychologicznem, a następnie gospodarczem i polityczno-militarnem, w jakiem zasada narodowości utrzymuje grupę".

„Nacjonalizm... jest filozofją i polityką odosobnienia, egocentryzmu grupy, chęcią wywyższenia własnego narodowego ja ponad inne..." Jest to nieuchronne przygotowanie wojny.

Określenie nacjonalizmu jako „filozofji egocentryzmu grupy" (po uprzedniem uznaniu wartości świadomości narodowej jako środka wyzwalającego w jednostce tego, co ponadjednostkowe) jest stanowczem jego potępieniem. Egocentryzm jest cechą umysłowości niedojrzałych lub zboczonych, u których poczucie własnej osobowości ogranicza się przedewszystkiem do negacji, do odporu przeciwko innym osobowościom. Stając na gruncie tego porównania cech narodowych z cechami jednostkowemi, nie możemy się zgodzić na to, ażeby wszelki nacjonalizm z istoty swej miał cechy egocentryzmu; cechy te znamionują pewien typ jego, może obecnie dominujący, ale nie jedynie możliwy. Rozwijając dalej powyższe porównanie, stwierdzamy, że człowiek, wychodząc z dzieciństwa, przestaje normalnie być egocentrystą, ale nie zatraca przytem poczucia swej odrębności indywidualnej, przeciwnie, wytwarza w sobie pozytywną świadomość swej jaźni, coraz bardziej ją pogłębia i krystalizuje, nie stając się przez to koniecznie coraz bardziej agresywnym i ekskluzywnym. Raczej przeciwnie, im lepiej jest rozwinięte uświadomienie własnej jaźni, tem większa jest możliwość rozumienia i uznawania indywidualności cudzych. Podobnie też i naród, dochodząc do coraz to doskonalszej świadomości siebie (co stanowi istotę nacjonalizmu), może się stawać coraz bardziej zdolnym do współżycia i współdziałania z innemi narodami.

To jest myśl, którą kończy się wspomniana książka Mc Dougalla, będąca „zarysem zasad psychologji zbiorowej oraz próbą zastosowania ich do wyjaśnienia życia i charakteru narodowego". Ostatnie jej zdanie brzmi jak następuje: „Najwyższym przeto czynnikiem ludzkiego postępu staje się duch grupy, który wznosi się ponad poziom ciasnego patrjotyzmu, przeniknniętego nienawiścią do swych rywali, a uznaje, że tylko przez dalszy rozwój zbiorowego życia narodów może się człowiek podnieść na wyższy, nieosiągnięty dotąd poziom".

Jeśli zaś zechcemy sięgnąć do historji nacjonalizmu polskiego, to spotkamy tam, jako jeden z jego rysów swoistych, mesjanizm — wiarę w posłannictwo narodu dla dobra ludzkości. I oto np. prof. W. Lutosławski wygłosił na VII Międzyna-

rodowym Zjeździe Filozoficznym w Oxfordzie w r. 1930 odczyt p. t. „Teorja i praktyka życia narodowego"[1]), gdzie powiedział m. i.: „nazwiemy narodem nie mieszkańców jednego państwa, ani ludzi używających jednego narzecza, lecz zbiorowisko duchów jednakowej wartości i spełniających jednokowe posłannictwo dla dobra ludzkości. Służba dla całej ludzkości pozostaje najistotniejszą cechą prawdziwego narodu". „Zasadniczą prawdą życia narodowego jest, że musi ono służyć ludzkości, a także, że nie będzie prawdziwego polepszenia w życiu ludzkości, póki nie powstanie kilka prawdziwych narodów, stanowiących żywe organy ludzkości". „Istnienie i niepodległość każdego z narodów usprawiedliwia się użytecznością dla innych".

Nie godząc się nawet w zupełności na poglądy wygłaszane przez prof. Lutosławskiego, możemy jednak wierze w konieczny, dokonywujący się niezależnie od nas postęp, przeciwstawić wiarę w możliwość doskonalenia się ludzkości przez podnoszenie do coraz większej doskonałości narodu — naszym ciągłym, wytężonym wysiłkiem zbiorowym i ofiarną służbą. A że wiara ta musi być c z y n n a, przeto stanowi skuteczny bodziec do naszego własnego doskonalenia się moralnego.

---

[1]) Ogłoszone w przekładzie polskim w Przeglądzie Filozoficznym, 1930, str. 273—281.

Z PIŚMIENNICTWA

a) Książki.

C z e k a n o w s k i J a n: Z a r y s a n t r o p o l o g j i P o l s k i. Lwowska Bibljoteka Slawistyczna, tom XI. Lwów 1931. (Ks. Jakubowski). Str. XVI + 592.

Książka prof. Czekanowskiego stanowi syntezę dotychczasowych badań nad antropologją Polski. Synteza ta wybiega daleko poza wszystkie tego rodzaju próby tak w literaturze polskiej jak i obcej. Stało się to możliwe dzięki naprawdę imponującemu rozwojowi antropologji polskiej. Ilustruje to wymownie Wstęp i rozdział I książki, który jest bardzo cennym i ciekawym przyczynkiem do historji nauki polskiej w ogólności.

Na niezmiernie bogatą treść dzieła składa się przedewszystkiem ustalenie terytorjów antropologicznych Polski i omówienie ich genezy (rozdziały II, IV, V i VII). Po raz pierwszy w sposób wszechstronny i przekonywujący został tu wykazany ścisły związek między strukturą rasową ludności a kształtującemi się procesami historycznemi. Terytorja antropologiczne ilustruje mapa zamieszczona w Dodatku do książki.

Dla zagadnień wychowawczych pierwszorzędne znaczenie ma sprawa rozwoju indywidualnego dziecka. Na sprawę tę rzuca bardzo ciekawe światło rozdział III, w którym autor zajmuje się analizą splotu wzajemnie na siebie oddziaływujących czynników na proces rozwojowy. Bardzo ważnem jest tutaj stwierdzenie, że rozwój dziecka kształtuje nietylko środowisko ale przedewszystkiem czynniki rasowe. Tłomaczy to nam w zupełności rozbieżność wyników otrzymanych przez różnych autorów dla rozmaitych terytorjów antropologicznych.

Kulminacyjnym jednak punktem książki są rozdziały VIII i IX, przynoszące odkrycia zasadniczego wprost znaczenia dla antropologji. Autor w nich udowadnia, że populacja ludzka nie jest bezładną mieszaniną elementów rasowych, ale że posiada swoistą strukturę, która jest konsekwencją praw dziedziczności. Z wyodrębnianych dotychczas wśród ludności europejskiej 10 typów morfologicznych, autor ustala 4 elementy rasowe zasadnicze i 6 typów pochodnych, mieszańców, będących konsekwencją krzyżowania elementów zasadniczych. Oddzielenie elementów rasowych od ich mieszańców i udowodnienie, że liczebność ich jest tylko rachunko-

wą konsekwencją praw Mendel'a, jest bezsprzecznie jednym z największych rezultatów osiągniętych przez prof. Czekanowskiego. Ujmuje on go jako prawo liczności typów w populacji. Uzupełnieniem tego prawa i jego kontrolą jest t. zw. prawo średniej antropologicznej. Jest to właściwie ścisłe ujęcie związku jaki zachodzi między strukturą antropologiczną populacji a średniemi arytmetycznemi jej cech. — Niemniej ważnym od poprzedniego wynikiem jest stwierdzenie, że elementy rasowe „stanowią stałe składniki biologiczne, nie ulegające zmianom ani w czasie dostępnym naszej obserwacji, ani też i w przestrzeni geograficznej. Zmianom ulegają natomiast typy mieszane, kształtujące się w zależności od ustosunkowania się zjawisk dominacji i secesywizmu".

Rozdziały następne zawierają istne bogactwo faktów i zagadnień, dotyczących najaktualniejszych problemów naszego współczesnego życia, a oświetlonych przez autora z wielką wszechstronnością i gruntownością. Mamy tu zatem stwierdzenie różnic rasowych psychicznych i fizjologicznych. Dalej wykazanie, że zróżnicowanie rasowe sięga również do zjawisk patologicznych. W związku z tem autor stawia śmiałą hypotezę, że t. zw. typy konstytucjonalne w współczesnej medycynie są niczem innem jak tylko dysharmonijnymi mieszańcami rasowymi. Z zagadnieniem typów konstytucjonalnych wiąże się bezpośrednio zagadnienie procesów selekcyjnych. Różnice bowiem fizjologiczne typów rasowych decydują o stosunku ich do środowiska przyrodniczego. „One przedewszystkiem rozstrzygają bowiem o możności mniej lub więcej pomyślnego istnienia i rozradzania się w środowisku, eliminującem znaczną część każdej generacji przez procesy patologiczne, powodujące śmierć przedwczesną". Zupełnie podobnie różnice psychiczne „rozstrzygają co do możności utrzymania się w pewnej warstwie społecznej". Analiza tych procesów biologicznych i społecznych oraz wyniki badań autora nad uwarstwieniem etniczno-społecznem Polski kończą tę niezmiernie interesującą i cenną książkę.

Dzieło prof. Czekanowskiego można nazwać bez przesady najwybitniejszem zjawiskiem w światowej literaturze antropologicznej. Po raz pierwszy bowiem w sposób niezmiernie przekonywujący i gruntowny została uzasadniona teza, że właściwy przedmiot antropologji stanowi człowiek, rozpatrywany jako biologiczne podłoże zjawisk społecznych. Autor, rozpatrując szereg zagadnień socjologicznych z antropologicznego punktu widzenia, udowadnia, że istota wielu zawiłych zjawisk społecznych leży w różnicach struktury biologicznej ludzkich populacyj. To nowe światło rzucone na zjawiska społeczne stanowić niewątpliwie powinno punkt zwrotny i w rozwoju socjologji.

Drugim niezmiernie ważnym walorem książki jest wykazanie, że antropologja znajduje się dzisiaj w stadjum przeistaczania się z nauki czysto opisowej w naukę ścisłą. Prof. Czekanowski, autor pierwszego polskiego podręcznika metod statystycznych, w sposób niezmiernie przejrzysty i przekonywujący demonstruje po raz pierwszy wartość tych metod przy rozpatrywaniu zjawisk biologicznych i społecznych. Pod tym względem

znaczenie książki prof. Czekanowskiego wykracza daleko poza granice antropologji.

J. M.

O. Tumlirz: Pädagogische Psychologie. Leipzig, Klinckhardt, 1930. Str. 364 i 4 nlb.

Autor pragnie zbudować psychologję pedagogiczną na nowych podstawach, związać ją więcej z wychowaniem, wychodzi bowiem z założenia, że psychologja pedagogiczna jest nauką pograniczną, uczestniczącą w psychologji i w pedagogice, zadaniem jej zaś jest badanie faktów psychicznych z pedagogicznego punktu widzenia, ściślej mówiąc, badanie związków psychicznych na terenie wychowania.

Zgodnie z tą zapowiedzią zajmuje się autor sytuacją społeczną człowieka dorosłego, młodzieży i dzieci, przeprowadza dalej analizę aktu wychowawczego, stosunków między rodzicami a dziećmi, warunków, ułatwiających i utrudniających powodzenie aktu wychowawczego, stosunków między nauczycielem a uczniem i między uczniami, snuje rozważania nad oceną szkolną uczniów, zajmuje się psychologją szkolnego dnia powszedniego, psychologją przedmiotów szkolnych. Interesują go też stosunki, łączące ucznia z otoczeniem przyrodniczem, z narodem i rasą, kulturą i cywilizacją, polityką i państwem, religją i Kościołem. Omawiając poszczególne fakty ze stanowiska poznawczego, wypowiada autor jednocześnie szereg uwag o charakterze pedagogicznym.

Już takie krótkie podanie treści wskazuje na odrębny i oryginalny charakter dzieła. Pod tym względem jednak autor padł ofiarą poważnego nieporozumienia, nie dostrzegł bowiem, że to, co zachodzi między nauczycielem a uczniem, osobnik w swym charakterze wychowawcy i osobnik w charakterze ucznia, stosunki ucznia do klasy, do szkoły, do partji, państwa, narodu i t. p. — to nie są fakty psychiczne, lecz społeczne, temi zaś faktami zajmuje się socjologja. Ponieważ przeważna część treści dzieła ma charakter socjologiczny, więc odpowiednio do tego powinien brzmieć jego tytuł. Naturalnie, że nie mógł wywrzeć korzystnego wpływu na książkę fakt, że autor stał się socjologiem „malgré lui même", nieświadomie. Gdyby był przystąpił do pracy z aparatem metod socjologicznych, byłby uzyskał napewno wyniki poważniejsze. Tak zaś książka ma charakter nierówny: słabszą jej stroną są rozdziały, wymagające wiedzy socjologicznej, np. analiza aktu wychowawczego, lepiej zaś przedstawiają się rozdziały, traktujące o społecznych stronach rozwoju młodzieży. Te zagadnienia bowiem mają już dość obfitą literaturę, a nadto zajmował się niemi sam Tumlirz w poprzednich swoich książkach. Dla kogoś, kto zna dotychczasową niezwykle płodną twórczość Tumlirza, przykre jest jego dość częste powtarzanie się.

Prawdopodobnie koncepcja Tumlirza nie zdoła zastąpić dotychczasowej psychologji pedagogicznej, może jednak stanowić jej cenne uzupełnienie. Jeżeli się zważy, że zagadnienia socjologiczne, ujęte w sposób niezadowalający, doznałyby znacznego pogłębienia, gdyby stanowiły przed-

miot badań szczegółowych, to żałować trzeba, iż autor pośpieszył się z wydaniem pracy syntetycznej. Już chociażby na tem dzieło byłoby dużo zyskało, gdyby autor zdążył był uwzględnić monografję pani Vaerting o stosunku między nauczycielem a uczniem. Poza temi niedomaganiami książka ma poważne zalety i warta jest przeczytania.

Dr. Marjan Wachowski.

Hoffmann Herman. Charakter und Umwelt. Berlin 1928. Verlag von Julius Springer. Str. 106.

W nowoczesnej charakterologji wysuwają się na pierwszy plan dwie zasadnicze kwestje; chodzi bowiem o to, czy przypisać większe znaczenie charakterotwórcze czynnikom dziedziczno-biologicznym, czy wpływowi środowiska. Stąd mają swój rodowód dwie teorje charakterologiczne, z których jedna zorjentowana jest w kierunku czysto biologicznym, druga w kierunku wyłącznego znaczenia działającego i przeżywanego środowiska. Trzecia jeszcze teorja pośredniczy między jednym i drugim kierunkiem. Autor omawianej książki p. t. „Charakter a środowisko" rozpatruje strukturę osobowości ze stanowiska biologicznego, podkreślając znaczenie czynników bardziej dynamicznych, t. j. instynktowych sił i tendencyj duchowych. W szczególności analizuje ustosunkowanie się jednostki do osób otoczenia i różnych sytuacyj życiowych, wykazuje podstawowe znaczenie czynnika dziedzicznego w kształtowaniu się osobowości przez czynniki zewnętrzne, wreszcie podaje wytyczne, w jakim kierunku powinno iść badanie struktury osobowości.

1. Obserwując u jednej i tej samej jednostki różne odnoszenia się do różnych osób otoczenia, pytamy o przyczynę tego zjawiska. Znając motywy pozytywnego lub negatywnego ustosunkowania się danej jednostki do bliźnich, mamy tem samem pogląd na jej charakter. Zgodnie z zapatrywaniem Klagesa wymienia Hoffmann dwa główne motywy odmiennej postawy jednostki wobec otoczenia: mianowicie jednostka doznaje przez osoby otoczenia albo wewnętrznego wzbogacenia, i wtenczas sympatyzuje z niemi, albo wewnętrznego uszczuplenia, i wtedy ustosunkowuje się do nich negatywnie. W drugim wypadku działają egocentryczne tendencje, np. samolubstwo, próżność, dążenie do znaczenia i mocy, ambicja, instynkt walki i t. d., jako siły, hamujące rozwój uczucia sympatji i rozkładające społeczność, Autor wykazuje, iż na rozwój uczuć sympatycznych wpływać mogą nawet dążenia egoistyczne. Przytem porusza takie szczegółowe zagadnienia jak: t. zw. kompleks małowartościowości, zjawisko dążenia do kompensacji (Adler), rolę pozycji drugiego, zjawisko identyfikowania się z drugim, tworzenie sobie ideału, teorję płciowego dopełniania oraz różniczkowanie jednostek na typy. Rozważania, dotyczące postawy jednostki wobec osób drugich, streszczają się w następujących zdaniach: „Jednostka dąży do zaspokojenia swych instynktowych potrzeb. Instynkty z natury rzeczy skierowane są ku takim przedmiotom (osobom), przez które mogą doznać potwierdzenia. Jeżeli natomiast przedmioty nie zaspo-

kajają instynktów, krępują je lub zaprzeczają, wówczas rozwijają się usposobienia negatywne i wrogie" (str. 34).

2. Wnioskować o charakterze można po drugie z postawy jednostki w różnych sytuacjach życiowych. Na pierwszem miejscu wymienia autor sytuacje, mające charakter przeznaczenia, np. rozwój i upadek rodu. „Zależnie od jakości, zdolności przystosowania się, kalkulacji, zręczności i obrotności, od skłonności, aktywności, ambicji, dążenia do znaczenia i bezwzględnego postawienia na swoim, wzgl. od przeciwnych cech charakteru — bojaźliwości, skromności, braku samodzielności, lub obojętności, abulji, lenistwa i zaniedbywania się, jeden człowiek będzie nad swoim losem panował i kształtował go, drugi będzie się pod nim uginał i tonął (str. 36). Autor nie zapoznaje roli warunków środowiska, podkreśla jednak wielkie znaczenie czynnika dziedziczno-biologicznego. „Żaden człowiek, biorąc rzecz biologicznie, nie jest do pomyślenia bez odpowiedniej specyficznej sytuacji rodziców; z masą dziedziczną wlecze on z sobą przeszłość rodziców" (str. 39). Ułożenie się z danemi faktami, sytuacjami i możliwościami dokonuje się odpowiednio do właściwości, skłonności, potrzeb i dążeń jednostek. Przy tem jednostki wpływają czynnie na bieg rzeczy i kształtowanie się okoliczności, tworząc nowe warunki środowiska, z któremi znów muszą się uporać (t. zw. prowokacja środowiska). Obok tego ważną rolę odgrywa zewnętrzne kształtowanie się osobowości, rozumie się, w miarę, o ile dysponują w tym kierunku dane jakości.

3. Mówiąc o kształtowaniu osobowości przez czynniki zewnętrzne, zwalcza autor przesadne podkreślanie wartości środowiska ze strony psychoanalityków. Już sam fakt, iż przy jednej i tej samej sytuacji rodziców rozwój dzieci może być różny, powinien psychoanalityków zastanowić i przekonać, że wchodzą w grę wrodzone kierunki dążenia, które ustosunkowują się do właściwości rodziców w taki czy inny sposób. Nie należy zapomnieć, że już małe dziecko zajmuje czynną postawę wobec problemu współżycia rodzinnego. Łatwość lub trudność wychowania mają podobnie jak każda inna cecha charakteru podłoże dziedziczno-biologiczne. Struktura odziedziczonych dyspozycyj zakreśla strukturze charakteru kierunek, a środowisko może rozwój struktury w sposób pożądany lub niepożądany sprowokować. Działanie środowiska, jak uczy biologja, jest najintensywniejsze i decydujące we właściwym okresie rozwojowym. Szczególnie trwałe i nadzwyczajne zewnętrzne sytuacje (surowość ojca) mogą wywrzeć silny wpływ na ukształtowanie się charakteru w młodości. Mniejsze znaczenie — w przeciwieństwie do psychoanalityków — przypisuje autor poważniejszym jednorazowym przeżyciom lub wstrząsom w dzieciństwie i młodości. Naogół nie należy przeceniać znaczenia wpływu środowiska. „Bez wrodzonych dyspozycyj nigdy nie może przyjść do trwałego działania" (str. 66). Proces kształtowania osobowości przez działające środowisko należy według Hoffmanna do dziedziny t. zw. przesunięć strukturalnych („Strukturverschiebungen"), które mają wielkie znaczenie w charakterologji. Należy tu zaliczyć wszelkiego rodzaju przeistoczenia w ustosun-

kowaniu się, mogące zachodzić u człowieka, a więc wszystkie możności zewnętrznego i wewnętrznego kształtowania osobowości, wszystkie zmienne postawy, uzależnione od czynników i warunków środowiska, jak np. rodziny, osób otoczenia, przełożonych, zawodu, społecznej struktury, praktycznej i teoretycznej problematyki i t. d. Tylko wszechstronna analiza wszystkich podstawowych dążeń, zdolności i jakości, ujętych w stosunku do danych możliwości i sytuacyj, prowadzi do poznania struktury osobowości.

4. W końcowym rozdziale omawia autor wyniki dotychczasowych badań charakterologicznych. Do dynamicznego ujęcia charakteru przyczyniła się nauka o instynktach i tendencjach. Instynkty należy pojmować jako siły życiowe, tendencje jako duchowe kierunki i dążenia. Ścisłe rozgraniczenie obu pojęć jest trudne. Dynamiczny punkt widzenia zachowuje także psychoanaliza, która również mówi o siłach instynktowych. Autor zwraca jednak uwagę na trzy istotne różnice: 1) psychoanaliza akcentuje obok instynktów seksualnych najwyżej jeszcze niektóre instynkty natury egoistycznej, jakkolwiek różnych instynktów jest wiele więcej; 2) charakterologja podkreśla bardziej niż psychoanaliza strukturalną łączność instynktów i tendencyj; 3) charakterologja zwraca należytą uwagę na fakt, że instynkty i tendencje mają podłoże dziedziczno-biologiczne. Nauka o charakterze zawdzięcza też dużo nowoczesnej psychjatrji i somatologji. Ważnemi przyczynkami są prace A. Kronfelda, J. E. Staehelina, K. Abrahama, O. Kanta, K. Lewina, A. Pfändera, P. Haeberlina, A. Hauptmanna, A. Storcha i innych.

Książka H. Hoffmanna, jak wspomniałem na wstępie sprawozdania, wysuwa na pierwszy plan czynnik dziedziczno-biologiczny w kształtowaniu się charakteru. Wpływom środowiska przypisuje autor tylko podrzędne znaczenie, umożliwiają je wogóle dopiero wrodzone dyspozycje, instynkty i tendencje. Książka jest ciekawym przyczynkiem do teorji biologicznej w nowoczesnej charakterologji. Pedagoga (H. Hoffmann jest profesorem psychjatrji i neurologji uniwersytetu w Tübingen) takie jednostronne postawienie zagadnienia naturalnie zadowolić nie może.

Fr. Śniehota.

b) Czasopisma.

„Chowanna"[1]) — Kraków, rocznik 1930. Zeszyt I.

Edward Czernichowski: Geneza Instytutu Pedagogicznego.

Sprawa reformy kształcenia nauczycieli szkół powszechnych i średnich dotąd nie znalazła odpowiedniego praktycznego rozwiązania. Nauczycielstwo polskie nie przestało interesować się tą kwestją i w trosce o dobro szkoły polskiej wciąż szuka w tym kierunku nowych i lepszych dróg. Jednym z objawów tych dążeń, to stworzenie w r. 1928 Instytutu Pedagogicznego w Katowicach, na ziemi śląskiej, „gdzie nieustannie toczy się cicha, ale

[1]) W Nr. 2 Kw. Ped. str. 176, wiersz 18 od dołu winno być: „A. Polewka", zamiast „A. Golewska".

zacięta, i z nieubłaganą konsekwencją prowadzona walka o ugruntowanie ducha polskiego i idei państwowej polskiej...".

Instytut P. w Katowicach jest założony i utrzymywany przez Towarzystwo Instytutu Pedagogicznego. Kierownictwo Instytutu P. spoczywa w rękach prof. U. J. Mysłakowskiego. Kurs nauk jest 2-letni. Słuchaczem zwyczajnym może być każdy nauczyciel szkoły średniej lub powsz., o ile posiada pełne kwalifikacje do nauczania wzgl. absolutorjum uniwersyteckie, lub świadectwo ukończenia nauk w jakiejkolwiek innej wyższej szkole. Chwilowo świadectwo ukończenia Instytutu P. nie daje żadnych oficjalnych uprawnień.

O rodzaju wykładów informuje broszurka programowa p. t. „Instytut Pedagogiczny w Katowicach" w opracowaniu prof. Mysłakowskiego. Obok wykładów, seminarjów i ćwiczeń Instytut P. zorganizował odpowiednie pracownie (na razie: fizykalna i geograficzna), bibljotekę, wzorową szkołę powsz. (rozwojową). Instytut P. zapoczątkował również wydawnictwo dzieł z dziedziny wychowania i nauczania, oraz wydawnictwo własnego czasopisma p. t. „Chowanna". Plan pracy przewiduje także założenie przy Instytucie Pedag. muzeum szkolnego i poradni w sprawach wychowawczych dla szerokich sfer społeczeństwa.

B. Nawroczyński: Synteza w nauczaniu.

Autor poruszył kapitalne zagadnienie, wobec którego stoi obecny system wychowania, którego rysem znamiennym jest wieloprzedmiotowość planów nauczania i to począwszy już od niższych klas szkoły powszechnej. Stąd rozkawałkowanie planów szkolnych. Brak czasu nie pozwala nauczycielowi na zastosowanie lepszych metod nauczania, a uczeń, „zasypywany gradem coraz to nowych wiadomości, niema czasu nic przetrawić, na niczem się skupić"... i tylko pamięć pracuje, „aby zebrać i utrzymać nie mający życiowego znaczenia bagaż luźnych wiadomości". To zakorzenione znieprawienie stanowi słabość naszej współczesnej kultury, albowiem nie pozwala na sformowanie duchowe wychowanka.

Stając wobec zagadnienia układu materjału nauczania na stopniu epizodycznym, autor wykazuje słabe strony koncentracji materjału według projektu Herbarta i Zillera, którzy proponują uczynić jeden z przedmiotów (religję!) ośrodkiem planu.

Znacznie wyżej ceni autor zasady, wypróbowane przez Dewey'a i Decroly'go. Dewey obrał za punkt wyjścia dla nauczania zajęcia rękodzielnicze i przemysłowe (budowanie pieców, tkactwo, obróbka drzewa i t. p.). W ten sposób dość trafnie wybrał zadania, skupiające na sobie przez czas dłuższy wysiłki ucznia, mające charakter pracy, wyrażającej całą jego tworzącą się osobowość.

Decroly, zerwawszy ostatecznie z tradycyjnym podziałem materjału nauczania na przedmioty, i czerpiąc tematy nauczania przedewszystkiem w otaczającej dzieci teraźniejszości (Dewey czerpał je z dziejów kultury, a geografję pragnął uczynić ośrodkiem planu nauczania), dochodzi do najlepszego, jak dotychczas, rozwiązania naszego zagadnienia na stopniu epi-

zodycznym. W szkole prowadzonej metodą Decroly, usiłuje się dać dziecku dwie rzeczy: po pierwsze znajomość samego siebie, a więc swoich potrzeb, dążeń i celów; po drugie znajomość środowiska przyrodniczego i społecznego, w którem ono żyje, od którego ono zależy i na które musi oddziaływać, chcąc realizować swoje potrzeby i dążenia. Odpowiednio do tego punktem wyjścia w nauczaniu winno być zawsze dziecko, środowisko zaś, zarówno przyrodnicze jak społeczne winno być rozpatrywane z punktu widzenia bądź potrzeb dziecka, bądź obowiązków.

Nauczanie syntetyczne (Gesamtunterricht), stosowane w szkołach wiedeńskich (i niektórych szkołach w Niemczech), realizuje te same zasady, któremi kieruje się Decroly, z tą różnicą, że niemieccy twórcy nauczania syntetycznego z całą świadomością nadali mu charakter nauki o środowisku rodzinnem (Heimatkunde!).

Na stopniu systematycznym o wiele trudniej osiągnąć syntezę w nauczaniu. Prowadzą do niej w pewnej mierze: reorganizacja i korelacja przedmiotów nauczania, ogarnięcia końcowe materjału, postawa wychowawcza planu nauczania, i atmosfera moralna, przenikająca całe życie szkolne. Kończy autor omówieniem metody projektów, która jako środek dydaktyczny umiejętnie zastosowany, może przyczynić się do zrealizowania syntezy w nauczaniu.

Jan Kuchta: Dążenia do kompensacji u dziecka-włóczęgi a postawa wychowawcza.

Autor zajmuje się rozważaniem pojęcia kompensacji w świetle Adlera, Hoffmanna i Junga. Dla zilustrowania kierunków kompensacji u dzieci-włóczęgów, przytacza „sylwetki psychiczne" kilku nieletnich włóczęgów, których badaniem zajmował się w roku 1929 w schronisku dla dzieci opuszczonych krakowskiej Y.M.C.A. Z badań wynika, że kierunek kompensacji u dzieci-włóczęgów nie odbiegają w swoich dalszych i ostatecznych fazach zupełnie od trzech zasadniczych kierunków kompensacji, które w psychice zbrodniarzy zaobserwował E. Schmidt. W końcu zajmuje się autor pytaniem, jaką postawę w stosunku do dziecka-włóczęgi ma zająć wychowawca, gdy to dziecko dostanie się pod jego opiekę.

Marjan Wachowski: Ankieta jako środek badań naukowych. Zeszyt II.

Chęć usunięcia niektórych dotychczas „typowych dla ankiety niedomagań", oraz wskazania drogi do „udoskonalenia, zarówno samej budowy, jak też sposobu posługiwania się nią" skłania autora do rozważań o charakterze metodologiczno-technicznym na temat posługiwania się ankietą i psychogramem wzgl. socjogramem.

Konstanty Sobolski: Z badań nad nauczycielstwem szkół powszechnych.

Autor zdaje sprawę z ujęcia wyników rozwiązań pięciu testów zapomocą metody podobieństwa w zastosowaniu do serji nauczycielstwa (87 osób obojga płci kursu wakacyjnego w Częstochowie) w celach metodologicznych i porównawczych.

Pozatem zeszyt ten zawiera:

Prof. Dr. N. Oseretzky (Leningrad): Eine metrische Stufenleiter zur Untersuchung der motorischen Begabung bei Kindern und Minderjährigen.

Stefan Szuman: O istocie i znaczeniu skali do badania zdolności motorycznych dzieci i młodzieży N. Oziereckiego.

Israel Kiken: Socjalizacja osobowości ze stanowiska osobnika i społeczeństwa, (dokończenie w zeszycie III i IV).

Zeszyt II i IV przynosi:

Józef Mirski: W sprawie terminilogji pedagogicznej.

Autor proponuje m. i. dla „nauki o nauczycielu" termin „pedagogalogja" lub „pedagoganomja".

A. Ferrière: La psychologie génétique au service de l'éducation.

Franciszek Śniehota: Typy psychologiczne.

J. Fietz.

Zeitschrift für angewendte Psychologie. B. 38 Heft 1 u. 2. Leipzig 1931.

Zaciekawia nas tutaj rozprawa p. t. „Das Problem der Ueberbürdung in jugendpsychologischer Beleuchtung" (s. 1—120), którą napisał Herbert Holtorf. Zagadnienie przeciążenia młodzieży szkolnej wyrosło na tle ścierania się dwu przeciwnych poglądów na tę sprawę w Prusach, gdzie w r. 1924 przeprowadzono reformę w kierunku odciążenia.

Reformie przyświecał nowy cel stający przed szkołą, mianowicie, iż szkoła winna rozwijać nietylko umysł, lecz wszystkie uzdolnienia człowieka, a więc jego ciało, wolę, uczucie, tak, aby wykształcić harmonijną osobowość. Szkolnictwo pruskie odsuwa się od intelektualizmu i encyklopedyzmu. Nowy program postawił sobie zadanie: osiągnąć w szkole pracę wartościową w atmosferze uspokojonego ducha i wolności. (s. 5).

Co innego program, zamierzenia, a co innego jego skuteczność wyniki. Na temat wyników osiągniętych przez nową reformę pojawiła się w prasie i czasopismach pedagogicznych dyskusja. W dyskusji zaznaczyły się dwa zdania wprost przeciwne. Przedstawiciele nauczycielskiego świata akademickiego utrzymują, iż reforma poszła za daleko, że młodzież przychodzi do uniwersytetu za mało przygotowana. Natomiast niektórzy pedagodzy i lekarze nie przestają ubolewać nad przeciążeniem uczącej się w gimnazjach młodzieży.

Autor omawianej rozprawy chce na drodze eksperymenalnej, sięgając do młodzieży samej, do jej sądów i mniemań, sprowadzić ocenę reformy pruskiej z r. 1924 na drogę objektywną. Zdobycie objektywnych podstaw dla dyskusji zalecało się i z tego względu, że napływają nowe projekty poprawienia sytuacji, które należy zbadać, o ile odpowiadają rzeczowemu stanowi i potrzebom szkoły średniej.

Zatem rozchodzi się, czy faktycznie młodzież po reformie, odczuwa nadal, że wymagania szkolne jakościowo i ilościowo ją zbytnio przeciążają. Wyznania samej młodzieży zwłaszcza szczere nie podyktowane jakiemiś względami osobistej korzyści mogą dać materjał cenny z pierwszego źródła, na podstawie którego sądy, dotyczące przeciążenia mogą być miarodajne.

Przed badaczem otwierały się dwie drogi. Można było wypytywać o ich przeżycia szkolne uczniów, znajdujących się na ławie gimnazjalnej, lub też tych co gimnazjum niedawno skończyli, lub nie ukończywszy, opuścili.

Pierwsza droga nie daje rękojmi zeznań bezinteresownych, bo naogół uczeń każdy wolałby mieć mniej roboty i przy zeznaniach kierowałby się nadzieją ewentualnego odciążenia.

Stąd Herbert Holfort zwraca się z pytaniem do tych, co świeżo ukończyli gimnazjum, zaraz po maturze, lub znajdujących na pierwszym roku studjów akademickich na różnych uniwersytetach. Ogółem zeznania pochodzą od 668 studentów i 62 opuszczających gimnazjum maturzystów obojga płci. Technika otrzymywania zeznań dosyć prosta. Badacz zaprasza młodzież do sali, wtajemnicza ją krótko, że mu chodzi o b. ważną sprawę, pedagogiczną i naukową. W ten sposób stara się zainteresować. podkreśla następnie aby zeznawali, nie kierując się względami na siebie lub trzecie osoby, wyrażając własny sąd, lub mniemanie, o tem, jak się czuli w latach przebytych na nauce w gimnazjum. Zeznania odbywają się piśmiennie bez wzajemnych narad. Obawę niedyskrecji usuwa badacz zapewniając badanym, iż nazwiska nie będą ogłoszone, zresztą w razie obawy można nazwisko ukryć pod inicjałami lub inaczej.

Pytanie sformułowano krótko: C z y c z u l i ś c i e s i ę w s z k o l e p r z e c i ą ż e n i?

Wypytywani dając odpowiedź winni podać: 1-o nazwisko lub anonim, nazwę szkoły i miejscowość, nadmienić w której klasie rozpoczyna się łacina lub obcy język nowożytny, 2-o stanowisko ojca, 3-o wiek, 4-o studja zawodowe, którym się oddaje, 5-o określić swe zdolności według przeciętnej otrzymanych cenzur i wyszczególnić specjalne uzdolnienie do jakiegoś ulubionego przedmiotu, 6-o zaznaczyć otwarcie rozmaite p o w o d y, dla których czuli się przeciążeni, lub nie czuli się przeciążeni; lub czuli się częściowo przeciążeni w tych, lub innych klasach.

Autor uważa metodę masowego wypytywania, mimo różnych ujemnych stron za naukową. Wolałbym powiedzieć, iż zagadnienie poruszone jest tego rodzaju, że w danych warunkach dopuszcza i tę niedoskonałą me-

todę. Metoda sama w sobie nie jest ani dobrą ani złą; staje się taką dopiero zależnie od przedmiotu i celów.

Ze względu na osiągnięcie obfitego i możliwie jednorodnego materjału zalecają się wypytywania masowe. Indywidualne wypytywania mają bezsprzeczne zalety, ale w tym wypadku nie dostarczyłyby na tyle materjału, by na nim budować ogólniejsze wnioski.

Obfity materjał zeznaniowy znajdujemy rozmieszczony w odpowiednich rubrykach na str. 21 — 29, 71 — 74, 94 — 96. Starannie ułożone rubryki dają, rzec można, dosyć przejrzyste i wyczerpujące wiadomości o sądach młodzieży, co do przeciążenia w gimnazjum.

Rubryki są tak ułożone, aby dostrzegać, ile głosów za przeciążeniem przypada na wielkie, średnie i małe miasta, aby widzieć, w jakiej mierze położenie rodzinne młodzieży, jej uzdolnienia, zamiłowania mogło wypływać na uczucie przeciążenia. Wypadki osobliwe, jak trudny dojazd do szkoły, zdrowie słabe są też uwzględnione. Ponieważ zdarza się, iż z braku uzdolnienia do jakiegoś przedmiotu, uczeń czuje się przeciążony i rozciąga przeciążenie na całą pracę szkolną, należało i te względy brać w rachubę.

Jakież są wyniki, gdy się porówna te zeznania. Co mówią cyfry?

Okazuje się, iż lepsi uczniowie więcej uważali się za przeciążonych niż uczniowie słabsi. Przeciążenie uczniów uznających się za słabych nie może iść na rachunek programu szkolnego; stąd te głosy badacz odlicza, nie mogą być miarodajne (107). Za niemiarodajne głosy uważa badacz również te zeznania, które uskarżają się na przeciążenie, ale nie wypowiadają powodów; prawdopodobnie są to jakieś wyjątkowe powody. Wypadki podające osobliwe, wyjątkowe powody przeciążenia, jak i przeciążenie słabo uzdolnionych odpadają, bo chodzi o ucznia przeciętnego, znajdującego się w warunkach przeciętnych. Zalicza się do przeciążonych natomiast te wypadki, gdzie zeznanie oświadcza, iż młodzieniec czułby się przeciążony, gdyby chciał wszystkim obowiązkom szkolnym uczynić zadość.

Że obliczanie i zaliczanie głosów, aczkolwiek jak widać podyktowane niebłahemi racjami, wskazują na to, że subjektywny punkt widzenia badacza może zaciążyć na ocenie zeznań.

Po odliczeniu zeznań uczniów słabych, lub znajdujących się w osobliwych warunkach dochodzi badacz do przeciętnej cyfry 62,8% głosów pozytywnych, nie narzekających na przeciążenie i przeciętną 23,9% głosów negatywnych t. j. opowiadających się za przemęczeniem. (s. 111).

Stąd autor wyciąga wniosek, iż młodzież gimnazjalna nie jest przeciążona. Z zeznań widać naogół chętne oddawanie się pracy szkolnej, ciągłość między pracą w szkole i domu, między pracą nauczyciela i ucznia.

Należy przyznać, iż odwołanie się do świadectwa młodzieży pomaga zbliżyć się do więcej realnego sądu w sprawie przeciążenia. Powiadam zbliżyć się, bo przy obliczeniu i cenianiu głosów miarodajnych łatwo o autosugestję.

Znajdujemy tutaj pracę: „Besonderheiten der Konstitution und psychische Struktur" (str. 249 — 269) przez Dr. A. Kolodnaja. Praca zawiera wyniki badań przeprowadzonych w Centralnem Laboratorjum dla badań chorób zawodowych przy kolejowym transporcie.

Na pojęcie konstytucji składa się nie tylko anatomiczna struktura organizamu, lecz także struktura psychiczna. Obok morfologicznych i funkcjonalnych właściwości należy brać pod uwagę i psychiczne. Wobec tego powstaje zagadnienie wzajemnych relacyj, tkóre zachodzą między temi właściwościami. Kretschmer poruszył pierwszy to zagadnienie. Potem inni jak Hübner, Gruhl van der Horst zajmowali się również badaniem relacji dyspozycyj psychicznych do poszczególnych typów konstytucji. Przy badaniu korelacji między konstytucją i psychicznemi właściwościami zwracano uwagę na tę lub inną funkcję psychiczną, uważaną za główną.

Dr. A. Kolodnaja stara się określić typy konstytucji na podstawie wszechstronnego badania psychologicznego, t. j. na podstawie całego zespołu funkcji psychicznych, aczkolwiek niektóre funkcje poszczególne mogłyby służyć za podstawę klasyfikacji (251 — 252).

Materjał stanowią djagnozy dotyczące 1128 młodzieńców w wieku od 15 do 20 lat, którzy w r. 1928 wstąpili do szkoły transportowej.

Okazało się, iż 77,8% stanowią pełnowartościowe typy, normalne (255 — 256).

Badania psychologiczne rozciągnięto na funkcje i właściwości uznane za ważne przy określaniu uzdolnień zawodowych. Mianowicie: pojmowanie, uwaga, pamięć (optyczna i wyrazowa), wyobraźnia, uzdolnienie techniczne (obserwacja, miara na oko, rozumienie rysunków technicznych), funkcje ruchowe (sprawność, koordynacja, spokój, pewność ręki) i wreszcie procesy woli.

Dr. A. K. dochodzi do wniosku i do potwierdzenia wniosków innych badaczy, iż uwaga stanowi doniosły symptomat typologiczny (256). Funkcja uwagi odgrywa rolę w całem życiu psychicznem, we wszystkich jego przejawach, stąd jej doniosłość dla typologji. Rozkładanie, skupienie, odchylenie, trwanie, chwiejność uwagi charakteryzują życie psychiczne jednostki, jak to wykazali Meumann, Henning, Erdmann, Dür.

Przy badaniu zakresu uwagi posługuje się Dr. A. K. testami Rossolima, rozkładania uwagi — testami Bourdona, skupienia uwagi — testami Couvé, zaznaczając, iż w praktyce eksperymentalnej niełatwo poszczególne strony uwagi odosobnić i badać je osobno.

Po zestawieniu wyników eksperymentalnych, widać jednak zależność właściwości uważania, od typu konstytucji danego osobnika (259). Typy pełnowartościowe normalne wykazują przeciętne uzdolnienia uwagi, typy mniej wartościowe odznaczają się uwagą niżej przeciętną. Charakterystyczne przytem, iż typy więcej wartościowe łączą zdolność koncentracji uwagi ze zdolnością rozkładania, gdy u innych typów słabszych koncentracja odbywa się kosztem rozłożenia, lub odwrotnie. Stąd potwierdza się teza Meumanna, iż koncentracja uwagi nie sama, lecz wraz z trwałością

i równomiernością może decydować o stopniu uzdolnienia (259). Brak tego połączenia cechuje właśnie grupę słabych typów, co wykazuje tablica streszczająca badania Dr. A. K. (na str. 255).

Funkcję pamięci dotąd najmniej badano dla celów typologicznych. Dr. A. K. posługuje się testami Rossolima dla oceny pamięci wzrokowej, wyrazowej i słuchowej (liczby) i testami Couvé dla pamięci form i liczb w odpowiednim układzie przestrzennym. Znowu typy dodatnie wykazały mniej więcej jednaki stopień pamięci wzrokowej, wyrazowej, słuchowej. Natomiast typy słabsze, mniej wartościowe, wykazały słaby stopień pamięci i tylko tego lub innego rodzaju pamięci.

Przy badaniu funkcyj intelektualnych, zaznaczyła się więcej niż gdziekolwiek zależność tych procesów psychicznych od typu konstytucji. Zdolności wzrastają u dodatnich typów, maleją u typów słabszych, niżej przeciętnych (255 i 261).

Analogiczne rezultaty przy badaniu innych sprawności psychicznych upoważniają Dr. A. K. do twierdzenia, iż zachodzi korelacja między psychicznemi właściwościami i typem konstytucji. Określenie stałości tej korelacji w bliższych szczegółach domaga się badań specjalnych.

———:o:———

Dalej zwraca uwagę w tym samym zeszycie umieszczony referat Klary i Williama Sterna, p. t. „Dauerphantasien im vierten Lebensjahre" (str. 309 — 324).

Freud, Jung, Charlotte Bühler zwrócili uwagę na to, iż u mniej więcej czteroletnich dzieci pojawiają się trwałe fantastyczne wyobrażenia, podobnie jak u młodzieży w okresie pokwitania; w obu wypadkach powstaje świat marzeń. Kl. i W. Stern uzupełniają rozważania podjęte na ten temat, starając się nadto bliżej określić swoisty charakter fantazyj dziecinnych. Okres dzieciństwa ma to wspólnego z okresem pokwitania, iż dziecko nie rozumie swej sytuacji i stara się je przekształcić w fantazji. Nie mogąc wpływać realnie na to, co je otacza, dziecko w fantazji tworzy sobie świat tak, jakby chciało, pragnęło go widzieć. Świat fantazji, to świat pragnień (str. 310). Spotyka się u dzieci czteroletnich w ich zachowaniu się ambiwalencję. Dziecko w chwilach zabawy przydziela sobie rolę i swemu otoczeniu. Chociaż bezpośrednio przed zabawą i po zabawie zdaje sobie z tego sprawę, to w czasie zabawy zdaje się o tem nie wiedzieć. Granica między rzeczywistością, a fantastycznym światem zaciera się. To nie są wytwory fantazji podyktowane skłonnością do poezji i bajek. Twórczość fantazji znajduje się wówczas na usługach popędów budzących się i pragnień. Wytwory dziecięcej fantazji niezgodne z otaczająca je rzyczywistością, mijające się z nią, posiadają jednak swoistą rzeczywistość afektywną. W nich stwierdzamy objawy dziecięcej magji (310).

Niekiedy fantastyczne przedstawienia opanowywują dziecko na dłuższy, nieraz kilkumiesięczny okres czasu, zwłaszcza w czwartym roku życia. Tego nie należy uważać za patologiczne, chyba że jeszcze w piątym

i szóstym roku życia trwa, i dziecko nie potrafi się zdobyć na krytykę, na poprawkę swych złudzeń.

Przeważnie w chwilach naprężenia bądź zewnętrznego, jak osamotnienie, bądź wewnętrznego, duchowego dziecko oddaje się fantazjom, żyje światem ułud, bajek. Zbyt pośpiesznie sądzono nieraz o zdolnościach poetyckich dzieci, gdy tymczasem zachodzi tu okresowo tylko ożywiona działalność fantazji, która potem gaśnie. Stan analogiczny do tego, jaki spotykamy u młodzieży dojrzewającej, która również przejściowo swą podniecong fantazję i dążenia wyładowuje w wierszach.

Uwagi godnem jest to, że mimo podkreślanej za Freudem równoległości stanów psychicznych między okresem dziecięcego dojrzewania i młodzieńczego pokwitania w materjale obserwacyjnym, którym rozporządzają K. i W. Stern seksualny moment odgrywa rolę prawie znikomą (311). Daleko wyraźniej występują jako dźwignie fantazjowania: poczucie mocy, poczucie poniżenia, słabości i dążenie do kompensacji (312). Stąd obserwujemy u dzieci, jak sobie tworzą, gdy są jedynakami, urojonego braciszka lub siostrzyczkę, wyraz ich pragnienia, lub przydzielają sobie jakąś rolę ważną lub podrzędną w zabawach. Wymagają uległości dla swych urojeń, upartych niekiedy. Wtedy należy umiejętnie z niemi postępować (314 — 315). Z przekroczeniem czwartego roku życia coraz silniej wynurza się u dziecka krytycyzm, stopniowo staje się ono więcej realistycznem, uwalnia się od świata fantazyj i potrafi odróżnić swe wytwory od rzeczywistości.

Zagadnienie trwałych wyobrażeń fantastycznych posiada doniosłe znaczenie dla teorji ogólnej o psychicznem rozwoju człowieka, a zwłaszcza dla zrozumienia psychiki dziecka. W. i K. Stern wykazali obszerniej w swej specjalnej pracy p. t. „Erinnerung, Aussage und Lüge Lipsk, 1931, wydanej po raz czwarty, na podstawie nowszych badań, jak spostrzeganie dziecka czteroletniego waha się między rzeczywistością a fantazją, ulegając często halucynacjom.

P. Chojnacki.

POLEMIKA

ODPOWIEDŹ NA POLEMIKĘ.

Kwartalnik Pedagogiczny wydrukował w 1 n-rze z 1 stycznia 1931 r. moją dłuższą recenzję książki p. Ludwiki Jeleńskiej, p. t. „Sztuka wychowania". Recenzję swoją zatytułowałem: Problem arcyludzki w sztuce wychowania.

W następnym numerze Kwartalnika Pedagogicznego z 1 kwietnia 1931 r. pojawiła się recenzja p. D-ra Marjana Wachowskiego, poświęcona tej samej książce, a zatytułowana Polemika.

W dopisku do tej recenzji p. Wachowski uznaje, że w normatywnej części książki p. Jeleńskiej są zalety i że ja, doszukując się w książce przedewszystkiem wartości praktycznych, skłonny byłem do znacznie łagodniejszej oceny całej książki. Tymczasem w rozdziałach, uchodzących w moich oczach za „najtrudniejszą część książki", wymagającą „ostrożnego czytania", w których ja napotykam trudności, p. Wachowski dopatruje się błędów myślowych. Stąd stanowisko p. Wachowskiego co do tych rozdziałów zasadniczo różne od mojego.

Na tę rzeczową krytykę, uznającą, co p. Wachowski mógł uznać ze swego stanowiska, winien jestem jednak odpowiedź. Pragnę ją dać również rzeczowo i dlatego przejdę po kolei wszystkie zarzuty p. Wachowskiego i postaram się dać odpowiedź, na jaką mnie stać.

P. Jeleńska na str. 13 napisała w przedmowie dosłownie: „Pragnieniem mojem gorącem jest, aby książka ta była pożyteczna. Książką pożyteczną w zakresie pedagogiki jest książka, która działa (podkreślone przez Autorkę).

P. Wachowski napisał dosłownie: „Jak wynika z przedmowy, zamiarem autorki jest napisanie książki, któraby działała na szersze koła czytelników, a więc książki o charakterze publicystycznym, które to stanowisko nie budzi zastrzeżeń, za to niesłusznie mniema autorka, że jedynie takie książki pedagogiczne są pożyteczne" (str. 187).

Zdaniem mojem książka, która działa, nie jest równoznaczną z książką o charakterze publicystycznym. Sądzę, że i Autorka o tem zrównaniu zakresu pojęć nie myślała, choć — jak napisała w przedmowie — pisała

dla wychowawców, zarówno w rodzinie, jak szkole. Nie napisała też Autorka, że jedynie taka książka jest pożyteczna.

Na str. 188 po przytoczeniu kilku zdań ze Sztuki wychowania i to bynajmniej nie znamiennych dla oświetlenia arcyludzkiego problemu życiowego i wynikającego z niego problemu pedagogicznego, pisze p. Wachowski: „Otóż zdaniem autorki tym „arcyludzkim problemem pedagogicznym jest wewnętrzne zharmonizowanie człowieka".

Wyrażenie „arcyludzkim problemem pedagogicznym" opatrzone zostało przez p. Wachowskiego cudzysłowem. Szkoda, że p. Wachowski nie podał strony „Sztuki wychowania", na której się znajduje to wyrażenie. Według mojej najlepszej wiedzy takiego wyrażenia autorka nie użyła. Mówiono bowiem jedynie na str. 19 o *arcyludzkim problemie życiowym*, jako stanie wewnętrznego rozdarcia, rozstroju człowieka i wyjaśnia, że „dlatego od najdawniejszych czasów powstał *problem pedagogiczny*.

W dalszym ciągu p. Wachowski pisze (str. 188): „Taka interpretacja wiecznego celu wychowania jest oczywiście absurdem". Na poparcie tego twierdzenia przytacza p. Wachowski 2 argumenty: 1. że interpretacja ta „nie obejmuje wychowania fizycznego, o ile ono nie jest podporządkowane celom wychowania duchowego, a przecież wiemy, że wychowanie fizyczne miało i ma cele jeszcze inne niż wspieranie wychowania duchowego"; 2. „nie obejmuje m. in. wartości moralnych, ponieważ zarówno braki równowagi w naturze ludzkiej, co sama autorka przyznaje, jest faktem przynajmniej bezpośrednio etycznie neutralnym; natomiast pośrednio brak równowagi psychicznej lub jej istnienie może stanowić okoliczność pomyślną lub niepomyślną dla poczynań wychowawczych" (str. 188).

Na pierwszy argument p. Wachowskiego trzeba odpowiedzieć, że wychowanie fizyczne nie może być w wychowaniu celem dla siebie i w teorji pedagogicznej musi być podporządkowane celom wychowania duchowego. To też w swojem ujęciu „Sztuki wychowania" autorka słusznie stanęła na stanowisku, że „podporządkowanie wychowania fizycznego wychowaniu moralnemu powinno być zasadą i dla wychowawców i dla młodzieży" (str. 1566). Na tem stanowisku stoi też Kościół Katolicki.

Z drugim argumentem, że interpretacja Autorki „nie obejmuje m. in. wartości moralnych" rozprawia się cała książka, która właśnie poświęcona jest wartościom moralnym, i ową równowagą, owa jedność, owo władanie sobą widzi w hierarchji Ideału.

Na podstawie takich argumentów nie można twierdzić, że interpretacja wiecznego celu wychowania, ujęta przez Autorkę jako zharmonizowanie człowieka, jest absurdem. Można mieć tylko inny pogląd na sprawę. Autorka w swoim poglądzie nie odstąpiła w niczem od katolickiego stanowiska w tej sprawie.

Zdaje mi się, że moje stanowisko wobec poglądów Autorki było sprawiedliwsze, bo zaznaczyłem w swojej recenzji bardzo wyraźnie, że samo zharmonizowanie człowieka wewnętrznego nie wyczerpuje jeszcze

problemu pedagogicznego, że sztuki wychowania nie można ujmować tylko z tego punktu widzenia.

Zarzut, uczyniony Autorce przez p. Wachowskiego za jej poglądy, że sztuka wychowania jest twórczością artystyczną, wychowawca artystą, który w wychowanku z niczego ma stwarzać coś nowego, jest zgodny z moją recenzją (str. 68).

Nie będę wchodził w polemikę p. Wachowskiego z Autorką nie ze mną, czy socjologja jest podstawą czy nauką pomocniczą dla pedagogiki, czy czemś więcej, bo to sprawa w „Sztuce wychowania" zupełnie podrzędna. Socjologja wychowania prof. Znanieckiego jest pierwszą próbą tworzenia socjologicznej teorji wychowania w przeciwstawieniu do dotychczasowej, którą prof. Znaniecki uważa tylko za technikę wychowania. Można więc spokojnie nie robić z tego Autorce zarzutu, że uważa jeszcze socjologję za naukę pomocniczą pedagogiki. Będzie jeszcze w towarzystwie, którego się nie powstydzi.

Nie rozumiem zupełnie zarzutu p. Wachowskiego, uczynionego Autorce z powodu ustępu p. t. „Wychowanie bez wpływu" — i rozpoczęcia tego ustępu zdaniem: „Czy możliwe jest wychowanie bez wpływu?". P. Wachowski uważa, że pytanie poprostu za dziwaczne (str. 189).

Otóż autorka wyraźnie zaznacza, że wychowanie jest pracą dziecka, a całe działanie wychowawcy można ująć w słowie wpływ. Tylko ten wpływ inaczej Autorka rozumie, bo idzie jej o to, co właśnie jest tą nowością książki i nowością słuszną — o wpływ podświadomy, a nie o ten, który dotychczasowa pedagogika opierać chciała na samem pouczaniu.

Że ten wpływ podświadomy wywiera także środowisko i to w bardzo wysokim stopniu, o tem mówi Autorka i to bardzo ciekawie i subtelnie na str. od 39 — 57. Rozdział II na str. 57 rozpoczyna się od słów podkreślających znaczenie atmosfery środowiska.

To też zdanie p. Wachowskiego: „I to takie błędy popełnia się w okresie, kiedy zagadnienie środowiska należy w pedagogice do najbardziej palących zagadnień, kiedy ono jest przedmiotem poważnych i głębokich dociekań", — muszę uważać za nieuzasadnione i krzywdzące Autorkę.

To samo muszę powiedzieć o zarzucie p. Wachowskiego, że Autorka podnosi drobiazgi do spraw wielkiej wagi, Zarzut ten dlatego tylko uczyniono, że Autorka zachodzący często brak rozróżnienia między grą i zabawą nazwała nieporozumieniem pedagogicznem. Autorka nie miała zamiaru robienia z tego rzeczy wielkeij wagi. Wystarczy przeczytać iej słowa na str. 87 i 88.

Jeżeli idzie o zarzut, jaki p. Wachowski czyni Autorce, że użyła wyrażenia „fałszywe skojarzenia", „gdy tymczasem, ze stanowiska psychologji niema skojarzeń fałszywych, mogą być tylko skojarzenia ze stanowiska wychowawczego pożądane lub niepożądane" (str. 190) — to zarzut ten ze stanowiska pedagogicznego jest słuszny, ale, stojąc na stanowisku p. Wachowskiego, można zapytać, dlaczego pewne skojarzenia są „niepożądane" n.p. skojarzenie cnoty lub obowiązku z nudą. Sądzę, że osta-

teczna odpowiedź musiałaby wypaść: Bo niezawsze odpowiadają rzeczywistości, a więc mogą być nieprawdziwe — fałszywe. Zarzut w każdym razie bardzo formalnej natury.

Szkoda, że p. Wachowski, czyniąc Autorce na końcu swej recenzji (str. 190) zarzut, że „należy do szeregu osób, którym się wydaje, że o wychowaniu można mówić tylko w stanie pewnej egzaltacji, tylko słowa bardzo dostojne i podniosłe", cytując te słowa, nie podaje stronicy książki. Wtedy łatwiej byłoby ocenić, w jakim związku Autorka tych słów użyła. Tak n.p. trudno mi sobie przypomnieć i znaleźć, gdzie Autorka użyła zwrotu: „współczucie psychologiczne", lub zwrotu: że dom winien rozwiązywać problem pedagogiczny. Utrudnia to niezmiernie odpowiedź. P. Wachowski poprawia, że „nie znamy innego uczucia, jak tylko — psychiczne". Oczywiście, że uczucia należą do sfery psychicznej, ale można je też rozpatrywać z punktu widzenia psychologji, socjologji, pedagogiki, polityki i t. d. Nie umiejąc odnaleźć miejsca, muszę to pozostawić Autorce. Zdanie, że dom winien rozwiązywać problem pedagogiczny, nie wydaje mi się ani bardzo dostojnem ani bardzo doniosłem słowem, ani też herezją. Bo trudno mi się zgodzić na podanie p. Wachowskiego, „że właściwie społeczeństwo każe mu (t. j. domowi) spełniać pewne zadania wychowawcze a nie rozwiązywać problemy". Otóż dom, według doświadczenia wszystkich rodziców musi rozwiązywać codziennie szeregi problemów pedagogicznych, bez rozkazu społeczeństwa. Zresztą prawo rodzicielskie idzie przed prawem społeczeństwa, jako prawo naturalne.

Zacieśnieniem wychowania do czynności najbardziej podniosłym nazywa p. Wachowski zdanie Autorki, wypowiedziane na str. 32 jej książki: „Kto pojmuje wychowanie jako formowanie nawyknień indywidualnych czy zbiorowych jako doglądanie rozwoju i t. p. — ten nie rozumie twórczości wychowania". Zaznacza, „że formowanie nawyknień uchodzi powszechnie w pedagogice za niezbędny składnik wychowania, odbierając mu więc wartość wychowania, trzeba to przynajmniej uzasadnić" (str. 190).

Otóż przeczy temu zarzutowi cała książka, a zwłaszcza końcowe jej ustępy (str. 224 — 228) i zdanie na str. 225: „Kto zasadza całe wychowanie na mechanizowaniu przyzwyczajeń, ten czynności zmechanizowanej wprawdzie nada łatwość automatyczną, ale ograniczoną w swem działaniu", oraz zdanie (str. 227): „Każdy człowiek posiadać musi przyzwyczajenie złe i dobre, ale nie posiadając silnej i dobrej woli, nie może mieć charakteru".

I mnie i zapewne Autorkę dotyka najbardziej zarzut, wypowiedziany w formie nauki (str. 190), że nawet propaganda dla wychowania, podkreślanie jego doniosłości i oddziaływanie na ideową postawę wychowawcy wobec pracy „nie może prowadzić do fałszowania rzeczywistości". Mnie dotyka ten zarzut, żem tego fałszowania nie dostrzegł i książkę, choć z pewnemi zastrzeżeniami ocenił jako dzieło wielkiej wartości, a Autorkę, że się tego fałszowania dopuściła. W odpowiedzi tej przeszedłem sumiennie **wszystkie zarzuty** p. Wachowskiego i nie mogłem w nich zna-

leźć przekonywującego dowodu, że Autorka dopuściła się tego fałszowania. Trudno mi więc ten zarzut przyjąć. Fałszowanie bowiem jest rozmyślnem wprowadzaniem w błąd.

Istotny zamiar p. Wachowskiego, wyrażony w „Polemice" jako zamiar skręcenia karku temu sposobowi myślenia o wychowaniu, którego niestety nie jedynie p. dr. Jeleńska jest przedstawicielką" — już wychodzi poza zakres mej odpowiedzi. W odpowiedzi tej starałem się bowiem wykazać, że te zarzuty, w których p. Wachowski nie godzi się z mojem stanowiskiem, nie mają przekonywującej siły dowodu a czasem polegają na drobiazgowem, formalnem lub nie obejmującem całości patrzeniu na rzeczy. Wyrażenia: „fałszowanie rzeczywistości" i skręcania karku nasuwają niepotrzebnie rzeczowość pola.

Wobec tego, trudno mi zmienić moje stanowisko, jakie zająłem w mojej recenzji.

Ignacy Stein.

RÉVUE
TRIMESTRIELLE PÉDAGOGIQUE
ORGANE DE LA SECTION PÉDAGOGIQUE
DE L'ASSOCIATION CHRÉTIENNE—NATIONALE DES INSTITUTEURS
DES ÉCOLES PRIMAIRES

DIRECTION: VARSOVIE, rue SENATORSKA No 19

RÉSUMÉ

FR. ŚNIEHOTA.

ÜBER CHARAKTER UND TYPEN DER EINKINDER.

Untersuchungen über das Problem des einzigen Kindes in der Familie im Grossstadtmilieu.

Das Problem des einzigen Kindes ist in der neuzeitlichen pädagogischen Literatur u. a. von Adler und seinen Anhängern erörtert worden. Interessante Beiträge brachte z. B. die von Adler herausgegebene „Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie".

Der Verfasser der vorliegenden Arbeit unternimmt es, dasselbe Problem, gesehen in einem bestimmten, nämlich dem grossstädtischen Milieu, zu beleuchten, wobei er auf die Erforschung des Charakters und der typologischen Bestimmtheiten der Einkinder Wert legt. Insbesondere kam es ihm darauf an, festzustellen, ob und in welchem Umfange die von Adler und seinen Schülern angenommene Verzärtelung und „Schwererziehbarkeit" des einzigen Kindes zutreffend ist.

Eingangs gibt er vorerst einen Ueberlick über den gegenwärtigen Stand der charakterologischen und typologischen Forschung, soweit diese natürlich das Einkindproblem angeht. Erwähnenswert erscheint ihm ausser den schon genannten Beiträgen das Ergebnis von P. P. Błonski in Moskau (mitgeteilt

in Nr. 2, Jahrg. 1930 der „Zeitschrift f. pädagogische Psychologie") und die neue Schülertypologie von H. Sesemann in Jena.

Im folgenden macht der Verfasser Mitteilungen über das für seine Untersuchungen in Frage kommende Milieu, das Schülermaterial und die Untersuchungsmethoden. Die Untersuchungen sind in Katowice, und zwar in einer der dortigen Knabenmittelschulen geführt worden. Berücksichtigung fanden die ersten 3 bezw. 4 Jahrgänge, im ganzen 7 Klassen, welche im Schuljahr 1929/30 369 Schüler zählten. Unter ihnen befanden sich 59 einzige Kinder (16%), davon wurden 36 (der ersten 3 Klassen) eingehend untersucht. Das Schülermaterial wurde sowohl nach der Herkunft aus verschiedenen Kultur — bezw. Standesschichten als auch nach der Qualität, d. h. in diesem Falle nach der Leicht — und Schwererziehbarkeit, differenziert. Was die Untersuchungsmethoden anbelangt, so wurden vom Verfasser folgende angewandt:

1. die Umfrage (Fragebogen für Eltern),
2. die Dauerbeobachtung (Beobachtungsbogen für Lehrer),
3. die freie Persönlichkeitbeschreibung,
4. die Testmethode (Binet-Terman) und Beobachtung während der Testprüfungen.

B. SUCHODOLSKI.

DIE IDEE DES FORTSCHRITTES.

J. PIETER.

LE SYSTÈME PÉDAGOGIQUE DE JOHN DEWEY.

T. MIKUŁOWSKI.

Umfrage über Volksschullehrerbildung.

Der Berichterstatter stellt die Ergebnisse einer Umfrage zusammen, die von unserer Redaktion im Jahre 1930 veranstaltet wurde um die Meinung der Fachleute in Bezug auf die

in Polen geplante bezw. bereits durchgeführte Reform der Lehrerbildung zu erwerben. Es sind im ganzen 38 Antworten eingelaufen, darunter mehrere von Universitätsprofessoren.

Die erste Frage: ob die gegenwärtige Lehrerbildung in Polen den heutigen sozialen Anforderungen entspricht, ist grösstenteils negativ beantwortet worden. Den Lehrerbildungsanstalten werden zum Teil Pädagogische Akademien entgegengestellt, zum Teil aber wird auch ein sechsjähriges Studium an der Lehrerbildungsanstalt gefordert.

Dagegen werden die in Polen verbreiteten Höheren Lehrerfortbildungskurse (für aktive Volksschullehrer) im grossen und ganzen für zweckmässig gehalten.

TREŚĆ NUMERU

ARTYKUŁY:

Rękopisy do druku, książki i broszury do sprawozdań, należy nadsyłać pod adresem Redakcji.

Cena pojedyńczego numeru . 3 zł.
Prenumerata roczna . . . . 10 „
„ półroczna . . . 5 „

Odbito czcionkami Drukarni „Antiqua"
Warszawa, Kacza 7. = Telefon 504-91.